

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA ÂNGELA PATRÍCIA

**PROGRAMA "ALÉM DAS LETRAS": UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARIQUEMES-RO**

**Porto Velho/RO
2015**

MÁRCIA ÂNGELA PATRÍCIA

**PROGRAMA "ALÉM DAS LETRAS": UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARIQUEMES-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

**Porto Velho/RO
2015**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)

Biblioteca setorial 06/UNIR

P314p

Patrícia, Márcia Ângela.

Programa "além das letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO. / Márcia Ângela Patrícia. Porto Velho-RO, 2015.

124 f.

Orientador (a): Profa. Dra. Rosângela de Fátima C. França

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Núcleo de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho, 2015.

1. Formação de Professores alfabetizadores 2. Políticas públicas.
3. Mercantilização/terceirização. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 377.8: 37.014.22

Bibliotecária Responsável: Fabiany Andrade, CRB11/686



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação




Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

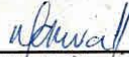
Aos treze dias de agosto do ano de 2015, às 08h no auditório da DGP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores **Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Orientador(a)/Presidente), **Dr. Mark Clark Assen de Carvalho** (Membro Externo), **Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral** (Membro Interno) e **Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro** (Membro Suplente) a fim de argüírem a mestrand **Márcia Ângela Patrícia** com a dissertação intitulada **PROGRAMA "ALÉM DAS LETRAS": UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARIQUEMES-RO**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube a candidata, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, a candidata foi Aprovada fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:

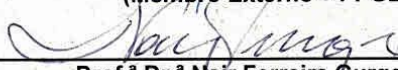
Porto Velho, 13 de Agosto de 2015.



Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientadora/Presidente – PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
(Membro Externo – PPGE/UFAC)



Prof.ª Dr.ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Tânia Suely Azevedo Brasileiro
(Suplente – PPGE/UNIR)

EPÍGRAFE

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer?
Esteve apud Vieira (2002, p. 13).

Àqueles que me trouxeram à vida

*Erzi Alves Patrício e
Sebastião Patrício
Toda minha dedicação para
com vocês seria muito pouco
diante do que representam.*

Àqueles que são a minha vida

*Meu esposo, José Teles dos Santos.
Meus filhos, Fernanda, Jean, Bruno e
Felipe, como prova de que mesmo diante
a tantos obstáculos e adversidades, a
determinação é a arma mais poderosa
para alcançarmos nossos objetivos.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dizer que este não é um projeto isolado em um curto espaço de tempo (2013-2015), mas sim um projeto construído ao longo do meu percurso pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, meus agradecimentos ao meu grandioso **DEUS**, que me conduziu, permitindo que chegasse até aqui.

A minha mestra, orientadora, professora **Drª Rosângela de Fátima Cavalcante França**, não somente pela atenção a mim despendida enquanto orientanda, mas principalmente pelo papel que exerceu e continua a exercer em minha vida, a de exemplo do que se deve ser enquanto ser humano e enquanto profissional.

A **todos os professores do programa** que colaboraram de forma definitiva para a apropriação de conhecimentos e consequentemente por possibilitar a sociedade uma profissional melhor.

À banca examinadora, professora **Drª Nair Gurgel** - UNIR e, Professor **Dr. Mark Clark Assen** - UFAC, pelo aceite e relevantes considerações.

Aos colegas da linha 1- Formação de Professores-PPGE-UNIR: **Moisés, Marcos, Nayra, Sara, Leidiane, Nely e Juliane**, levarei comigo o rosto de cada um, mas não queria somente isso, que os laços não se rompessem, afinal, cheguei até aqui e vocês estavam comigo, remando no mesmo barco, quando um se cansava o outro remava.

Ah! Pensaram que eu me esqueceria de vocês, **Josué e Wanda**, de início, meus parceiros de grupo de trabalho, depois meus para sempre amigos. Wanda, não tenho palavras para expressar minha gratidão pelo acolhimento a mim dispensado. Dizer obrigada seria muito pouco.

À **Cleiton Willian** e **Francinete Domingues**, sempre tão solícitos para comigo.

Às professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas que colaboraram com a pesquisa.

Às minhas grandes parceiras **Eliéte Zanelato** e **Maria Auxiliadora Máximo**, que não mediram esforços em me auxiliar na jornada de trabalho diário, para que eu concretizasse essa pesquisa.

A todos os colegas do curso de Pedagogia do campus UNIR-Ariquemes.

A meu esposo **Teles**, pela compreensão, carinho e dedicação.

A todos, indescritivelmente, que participaram de minha jornada desde ser a professora de escola multisseriada, até chegar a ser a professora universitária. Não incorreria em ousar dizer nomes, são inúmeros que contribuíram com o meu aprendizado.

Muito obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA –	Avaliação Nacional da Alfabetização
BID –	Banco Internacional de Desenvolvimento
CEFAM –	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE –	Conselho Nacional de Educação
DPE –	Departamento de Políticas Educacionais
EAD –	Educação à Distância
FAEL –	Faculdade de Educação da Lapa
FIAR –	Faculdades Integradas de Ariquemes
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF –	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
HEM –	Habilitação Específica para o Magistério
IAL –	Instituto Avisa Lá
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA –	Instituto Nacional de Reforma Agrária
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs –	Organizações Não Governamentais
ONU –	Organização das Nações Unidas
PCN –	Parâmetros Curriculares em Ação
PARFOR –	Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PDRAE –	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PNAIC –	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional da Educação
PPGE –	Programa de pós Graduação em Educação
PRALER –	Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA –	Programa de Formação Professores Alfabetizadores
PROHACAP –	Programa de Habilitação de Professores

RO –	Rondônia
SEB –	Secretaria de Educação Básica
SEDUC –	Secretaria Estadual de Educação
SEIF –	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEMED –	Secretaria Municipal de Educação
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
ULBRA –	Universidade Luterana do Brasil
UNITINS –	Universidade do Tocantins
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR–	Fundação Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Termos utilizados para denominar formação continuada de professores.....	78
Quadro 2:	Legislação geral sobre a formação continuada.....	45
Quadro 3:	Blocos de tecnologias do Guia de Tecnologias Educacionais 2011-2012.....	57
Figura 1:	Mapa do Estado de Rondônia com destaque para o município de Ariquemes.....	67
Figura 2:	Abrangência nacional do Programa “Além das Letras”.....	69
Quadro 4:	Conteúdos do programa “Além das Letras”.....	71
Quadro 5:	Dados pessoais e profissionais do coordenador pedagógico.....	78
Quadro 6:	Dados pessoais e profissionais das professoras alfabetizadoras....	78

PATRÍCIA, Márcia Ângela (2015). *Programa "Além das Letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO*. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR-RO.

RESUMO

A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012) a atual política pública do MEC concede ao terceiro setor, por meio de institutos e ONGs, a autorização para a oferta da formação continuada. Nesse contexto, insere-se o programa “Além das Letras” compondo o rol de cursos que podem ser “contratados” pelos municípios por meio da parceria entre público e privado, para cumprir as metas referentes à melhoria na qualidade educacional descrita em documentos oficiais como a LDB 9.394/96, a Rede Nacional de Formação continuada de Professores e o Plano de Desenvolvimento da Educação. O programa tem por objetivo investir na formação das equipes técnicas das Secretarias de Educação, para que esses formadores locais invistam, por sua vez, nos coordenadores pedagógicos das unidades escolares, contribuindo para a constituição de espaços de formação permanente. Tendo como ponto de partida o que está previsto no curso acima mencionado, a questão problematizadora dessa investigação foi: até que ponto o programa de formação continuada “Além das Letras” tem promovido mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO? Correspondente a essa indagação, o objetivo geral do referido estudo consiste em analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO. Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases: a bibliográfica e o estudo empírico. Para o levantamento dos dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, gravada. Foram sujeitos desse estudo 03 coordenadoras pedagógicas e 08 professoras alfabetizadoras. A pesquisa em pauta foi realizada no primeiro semestre de 2015, tendo como *lócus* da pesquisa 03 escolas municipais de Ariquemes-RO. Os resultados indicam que as mudanças nas vozes das coordenadoras pedagógicas e das professoras alfabetizadoras, são traduzidas sob a forma de um planejamento sistematizado das atividades pedagógicas, as quais abrangem conhecimentos relacionados ao trabalho com as sequências didáticas, os projetos didáticos, as modalidades organizativas dos conteúdos, a produção textual, o diagnóstico dos níveis em que os alunos se encontram no processo de aquisição da leitura e da escrita, e a rotina de leitura em voz alta realizada pelo professor. Mediante tais resultados, conclui-se que as coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras, visualizam o referido processo como uma relevante iniciativa do município, na busca de um aperfeiçoamento na qualidade dos seus profissionais. Nessa ótica, não conseguem perceber que por trás de iniciativas como essa, estão implícitos interesses lucrativos, beneficiando o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores alfabetizadores. Políticas públicas. Mercantilização/terceirização.

PATRÍCIA, Marcia Angela (2015). Program "Beyond Letters": a study on the training of literacy teachers of municipal Ariquemes-RO teaching. Masters dissertation. Federal University of Rondônia-JOIN-RO.

ABSTRACT

From the institutionalization of Educational Technology Guide (2011/2012) the current MEC of public policy grants the third sector, through institutes and authorization to NGOs for the provision of continuing education. In this context, it is part of the program "Beyond Letters" composing the list of courses that can be "hired" by municipalities through a partnership between public and private to meet the targets for improvement in educational quality described in official documents as the LDB 9.394 / 96, the National Network of Continuing Education of Teachers and the National Education Plan. The program aims to invest in training the technical staff of the education departments for these local trainers to invest in turn, the coordinators of school units, contributing to the creation of spaces for ongoing formation. Taking as its starting point what is provided in the aforementioned course, the problematical issue of this research was: to what extent the continuing education program "Beyond Letters" has promoted changes in teaching practice of literacy teachers in the municipal school of Ariquemes -RO? Corresponding to this question, the general objective of this study is to examine to what extent the continuing education program "Beyond Letters" has caused changes in the pedagogical practice of literacy teachers of municipal Ariquemes-RO teaching. It is a descriptive exploratory research, with qualitative approach, which had two phases: the literature and the empirical study. For the data collection it was used a semi-structured interview, recorded. Subjects of this study were 03 pedagogical coordinators and 08 literacy teachers. The survey in question was conducted in the first half of 2015, with the locus of research 03 public schools in Ariquemes-RO. The results indicate that changes in the voices of pedagogical coordinators and literacy teachers, are translated in the form of a systematic planning of educational activities, which include knowledge related to working with didactic sequences, didactic projects, organizational modalities of content, text production, the diagnosis of levels in which students are in the acquisition of reading and writing process, and the routine of reading aloud held by the teacher. By these results, it is concluded that the pedagogical coordinators and literacy teachers, visualize the process referred to as a great initiative of the municipality in search of an improvement in the quality of its professionals. From this perspective, they fail to realize that behind such initiatives are implicit profit interests benefiting the nonprofit sector, concealing so quietly, the commercialization of continuing education for teachers.

Keywords: literacy teacher training. Public policy. Commercialization / outsourcing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	17
2.1 UM RECORTE TEMPORAL DO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS	17
2.2 AS LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	27
2.2.1 Os sentidos subjacentes aos modelos de formação continuada	32
2.3 AS NOVAS TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	36
2.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PÓS LDB 9.394/96	44
2.4.1 Mercantilização\terceirização: Articulação entre o público e o privado para a oferta de uma política de formação continuada	55
3 O DESENHO DA PESQUISA	60
3.1 MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO	60
3.2 DE ONDE SE FALA: O MUNICÍPIO DE ARIQUEMES-RO	65
3.3 O PROGRAMA ALÉM DAS LETRAS.....	68
3.4 QUESTÃO PROBLEMATIZADORA.....	74
3.5 OBJETIVOS.....	74
3.6 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	74
3.6.1 Tipo e abordagem da pesquisa.....	74
3.6.2 Fases da pesquisa	75
3.6.3 Instrumentos utilizados para obtenção dos dados.....	76
3.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
3.8 SUJEITOS DO ESTUDO	77
3.9 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	78
3.10 LÓCUS DA PESQUISA/ESTUDO.....	78
4 PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS”: CONTRIBUIÇÕES? EM QUE MEDIDA? ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	79
4.1 DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
4.2 O PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS” NA VISÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	81
4.3 O PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS” NA VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	112

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de alcançar as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Ministério da Educação lançou o Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012) a fim de auxiliar os gestores na melhoria da educação de suas redes. O documento é composto de tecnologias, incluindo diversos cursos de formação continuada, criadas em parte pelo próprio Ministério, mas em sua maioria pelo terceiro setor, como ONGs e Institutos, podendo ser “contratados” pelos municípios, o que caracteriza na atual conjuntura política, incluindo a educação, a parceria entre o público e privado.

O Programa “Além das Letras” é ofertado pelo “Instituto Avisa Lá” e compõe o rol de cursos que podem ser “contratados”, autorizados pelo Guia de Tecnologias Educacionais do MEC (2011/2012). Trata-se de um programa que tem como objetivo formar as equipes técnicas das Secretarias de Educação para que invistam na formação dos coordenadores pedagógicos das escolas de sua rede, visando transformá-las em um espaço de formação. O foco maior é, portanto, o coordenador pedagógico. O desafio é ajudá-lo a redimensionar sua função na escola para que compreenda seu papel na coordenação de um projeto de formação com conteúdos claros e consistentes, visando a formação de seus professores. (ALÉM DAS LETRAS, 2013).

O programa em pauta se constitui basicamente de três eixos:

1. **Leitura feita pelo professor**, situação didática que assegura ao aluno o acesso à diversidade de textos mesmo antes de lerem convencionalmente.
2. **Produção de texto**, trabalho planejado para que os alunos produzam textos de diferentes tipos mesmo antes de escreverem convencionalmente, façam revisões coletivamente e tenham a oportunidade de discutir as características discursivas de um texto.
3. **Situações de escrita e leitura pela criança**, que contextualizam a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e garantem aos alunos a oportunidade de pensar diariamente sobre como se faz para ler e escrever.

Cada eixo integraliza o processo de formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores alfabetizadores e se desdobra em inúmeras ações na rotina desses profissionais.

Ancorando-se legalmente na proposição do MEC quanto à oferta da formação continuada, via institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012), a Prefeitura de Ariquemes, por meio da Secretaria Municipal de Educação, “contratou” em 2008 o Programa “Além das Letras”, para oferecer formação aos professores que trabalhavam no ciclo de alfabetização, o qual teve vigência até o ano de 2012.

Por termos interesse em conhecer essa proposta de formação, vimos na nossa entrada para o Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR, a possibilidade de realizarmos um estudo sobre a mesma, o qual teve como questão problematizadora a seguinte indagação: Até que ponto o programa de formação continuada “Além das Letras” tem promovido mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO?

Essa indagação direcionou a criação dos seguintes objetivos:

Geral: Analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO.

Específicos:

- Realizar um estudo das políticas públicas e da literatura que trata da formação de professores alfabetizadores.
- Caracterizar a formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes no Programa Além das Letras.
- Avaliar os impactos do programa “Além das Letras” na formação dos professores alfabetizadores em Ariquemes-RO.

Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases: a bibliográfica e o estudo empírico.

A pesquisa bibliográfica amparou-se em autores nacionais e internacionais, bem como, documentos referentes às políticas públicas de formação continuada, que nos possibilitou dividirmos o quadro teórico em três grandes abordagens:

- O contexto geral da formação de professores no Brasil;
- A formação continuada de professores;

- As políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores.

No estudo empírico, para o levantamento dos dados foi utilizado um questionário para a coleta dos dados pessoais e profissionais e uma entrevista semiestruturada, gravada. Foram sujeitos desse estudo 03 coordenadoras pedagógicas e 08 professoras alfabetizadoras. A pesquisa em pauta foi realizada no primeiro semestre de 2015, tendo como *lôcus* 03 escolas municipais de Ariquemes-RO.

O desenho da dissertação, resultante da presente pesquisa, foi estruturado em cinco seções. A primeira compreende esta introdução que apresenta um esboço sucinto do que o leitor encontrará no texto.

Para a segunda seção, apresentamos um recorte da formação inicial de professores no Brasil que vai desde o final do século XIX até os dias atuais, objetivando esclarecer avanços e retrocessos na formação dos professores. Em seguida, passamos a tratar da formação continuada, elucidando as lacunas e os sentidos subjacentes utilizados para a oferta dessa formação no percurso histórico, o que culminou em proposições de tendências da formação centrada na escola (IMBERNÓN, 2010), o professor crítico-reflexivo e pesquisador (SHÖN, 2000 e STENHOUSE, 1984) e os saberes docentes (TARDIF, 2013). Por fim, esboçamos o quadro das políticas públicas para formação de professores alfabetizadores pós LDB 9.394/96, com relevada atenção à atual política pública do MEC, que tem sido identificada pelos gestores como regime de colaboração entre o setor público e privado.

Diante desses estudos desenvolvidos com relação à temática investigada, a terceira seção é composta do desenho metodológico, a iniciar pela motivação da pesquisa, em seguida trazemos uma descrição sucinta do *lôcus* dessa investigação, qual seja o município de Ariquemes-RO. Dando continuidade, apresentamos a problemática, os objetivos geral e específicos e a descrição dos sujeitos respondentes do estudo. Finalizando a seção, anunciamos o tipo de pesquisa que realizamos e a sua respectiva abordagem.

Já na quarta seção, efetivamos a análise e interpretação dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa. Nessa seção damos vozes às coordenadoras pedagógicas e às professoras alfabetizadoras no que tange as

contribuições do Programa “Além das Letras” em suas práticas formativas. Essas vozes são interpretadas à luz do nosso referencial teórico.

A quinta e última seção compreende as considerações finais, onde identificamos nas vozes das coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras, que essas visualizam a aquisição do Programa “Além das letras” como uma ótima iniciativa do município na busca de um aperfeiçoamento na qualidade dos seus profissionais. Nessa ótica, não conseguem perceber que por trás de iniciativas como essa estão implícitos interesses lucrativos beneficiando o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização da formação continuada de professores.

Em nossa compreensão, diante dos resultados alcançados, consideramos que o presente estudo tem uma relevância intelectual na medida em que apresenta uma produção a respeito de uma temática sobre a qual há poucos ou mesmo ausência de pesquisas contemplando a formação continuada de professores, ofertada por ONGs e Institutos particulares.

Entendemos também, que o estudo em pauta tem uma relevância social, posto que, apresenta indicadores para reflexões a respeito da necessidade se garantir aos professores uma formação continuada como uma base sólida ,que lhes assegure o direito de aprender e de ensinar com qualidade, o que certamente contribuirá para a melhoria da educação, beneficiando as classes populares que veem na escola pública seu local de acesso ao saber sistematizado.

2 O PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

A presente seção tem por objetivo apontar em linhas gerais, um recorte da formação do professor no Brasil a partir do final do século IX até os dias atuais, expondo seus avanços e retrocessos, somente a partir de então, passamos a expor a formação continuada constituída no seu percurso histórico de lacunas e nomenclaturas que trazem os sentidos subjacentes a cada modelo, que vai do treinamento à formação continuada, sendo este último adotado nesta pesquisa. Para dar conta do significado subjacente ao termo formação continuada, que nasce em oposição a qualquer outra forma de formação mecânica e de cunho positivista, surgem proposições de tendências que passam a dar voz ao professor, Tardif (2013) apresenta os estudos sobre “os saberes docentes”; Shön (2000) e Stenhouse (1984) apresentam as concepções do “professor crítico-reflexivo e pesquisador” e por fim, Imbernón (2010) com “a formação centrada na escola”. As políticas públicas para a formação continuada do professor alfabetizador pós LDB 9.394/96 também são expostas nesta seção a atual organização das políticas públicas de formação de professores, que passa a “autorizar” o terceiro setor, por meio de ONGs e Institutos a ofertar formação continuada por meio de inúmeros programas, o que é apontado pelos autores como a mercantilização/terceirização dessa formação.

2.1 UM RECORTE TEMPORAL DO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

A formação de professores é um tema que tem sido abordado ao longo da história e está em constante transformação. A formação de forma insipiente, já existia desde o século XVII, os educadores eram os padres jesuítas vindos da Europa, no entanto, a formação não era reconhecida como importante para as minorias da sociedade. No século XVIII, grandes mudanças começaram a acontecer na educação. Esta passou a ser de domínio do Estado, e nesse processo os professores de ordem religiosa foram substituídos pelos professores que trabalhavam para o governo. A partir desse período, foi preciso que o professor tivesse uma autorização para exercer a docência, uma espécie de licença concedida pelo governo. No entanto, Nóvoa (1992) assevera que foi no século XIX que a

formação de professores se tornou um assunto com real importância, pois as escolas de formação passaram a ser implantadas num momento em que o Estado tinha um controle mais estrito.

O surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pôde ser localizado somente em meados do século XIX, tendo sido consideravelmente modificadas desde então. Tais modificações acompanharam a estruturação e as posteriores mudanças nos sistemas de ensino, bem como as diferentes concepções relativas à escola.

Segundo Saviani (2009) essa preocupação com o preparo profissional dos educadores se tornou algo legal quando aconteceu a publicação da Lei das escolas de primeiras letras, em 15 de outubro de 1827. Ante esse marco legal o ensino deveria seguir o método de Lancaster¹ ou método mútuo, originado na Inglaterra e trazido para o Brasil por Dom João VI. Em seu artigo 4º, a lei determinava que os professores deveriam ser treinados às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.

Em 1834 com a reforma constitucional, foi aprovado o ato adicional, que deixava as províncias responsáveis, cada uma individualmente pela instrução primária. Aqui emergem as Escolas Normais² que tinham como objetivo, formar os professores que iriam atuar na escola primária. Estas escolas foram instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância no quadro de escolarização de massas. Segundo Nóvoa (1992, p. 3), apesar das escolas normais legitimaram um saber produzido no exterior da profissão

¹ O método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo, foi criado em 1801 na Inglaterra, durante a Revolução Industrial. Os alunos que podiam chegar a 500 numa classe, eram organizados em grupos menores, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor ficava num estrado alto, do qual podia ter uma visão completa da atividade dos diversos grupos de alunos, aos quais não se dirigia diretamente – a comunicação com a classe era feita por meio de sinais. Os únicos que podiam falar com o professor, para receber as lições de leitura, escrita, cálculo e catecismo eram os monitores, que depois deveriam repetir os ensinamentos a seus respectivos grupos. Os mínimos movimentos eram regulados na classe, tinham que ser realizados em conjunto e silenciosamente. Além dos monitores, havia na classe o inspetor, que se encarregava de vigiar os monitores, de entregar e recolher os utensílios do ensino e dizer ao professor quais alunos deveriam ser premiados ou punidos. (BASTOS *apud* VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 32).

² A denominação Escola Normal foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, no ano de 1685. Naquele momento, significava ensino coletivo, dado ao grupo de crianças, na forma aproximada de uma conversa. No início do século XIX, essa mesma expressão passou a significar “escola modelo”. Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docente ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 33).

docente, com a concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, “foi também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permitiu vislumbrar uma perspectiva dos professores, como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”.

A primeira Escola Normal sob responsabilidade das províncias, foi implantada no Rio de Janeiro em 1835 e a última, se assim pode-se dizer, em 1890 no Maranhão. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 32): “Isso significou que essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado, e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas”. Desta forma, no começo enfrentavam problemas com seu capital financeiro e sua estrutura física, já que a verba destinada era insuficiente para manter todas as despesas. As consequências logicamente apareceram. Os educandos que faziam parte destas escolas se afastaram por conta dessa precariedade e com isso, acabaram extintas e reabertas por algumas vezes.

Outra dificuldade apontada por Vicentini e Lugli (2009) se refere ao fato de que enquanto nas Escolas Normais era preciso ter 18 anos para se tornar um aluno, com 13 anos já se podia trabalhar como uma espécie de professor auxiliar, com remuneração, para que ao completar 21 anos pudesse fazer o teste e obtivesse a licença para atuar na educação. O que acabava sendo uma concorrência desleal, pois o segundo plano de atuação na educação ganhava um maior número de alunos, por não exigir uma formação específica. Dessa forma, esses professores eram maioria e a Escola Normal acabou perdendo força. Ainda paralelo às Escolas Normais, existiam os cursos de formação de professores com menos anos e disciplinas, criados para a necessidade urgente de professores ante a expansão do sistema de ensino.

As autoras em pauta esclarecem que apesar de todas as oscilações, a Escola Normal conseguiu se estabilizar em 1870. Mas foi após a proclamação da República, época de grandes mudanças na sociedade brasileira, mas precisamente em 1890 que se chegou a um padrão de funcionamento dessas Instituições, quando aconteceu a Reforma de Benjamin Constant, em que o ensino estaria dissociado de qualquer ordem religiosa e ainda deveria ser oferecido gratuitamente, com um currículo que incluía disciplinas de caráter mais científico (em oposição ao caráter

literário que era a marca dos estudos) e foi fundado também nesse período o Pedagogium.³

Diante desse novo cenário político, a formação do professor passou a ser vista como de fundamental importância para que se tivessem profissionais formados e capacitados para atuar na educação da época. De um modo geral, durante o século XIX, conquistou-se a liberdade nos meios educacionais, das imposições religiosas, contudo, o Estado determinou os limites do trabalho de cada professor, ditando cada passo que ele iria dar, caso não cumprisse com as determinações seria banido do processo.

Já o século XX foi marcado por grandes avanços e desafios em todas as áreas da sociedade, e em especial na educação, já que a época foi de introdução à era da informação. Segundo Gebrim (2007) nesse século a educação ficou sendo vista por alguns intelectuais como aquela que iria superar as falhas existentes na sociedade. Ante o apresentado, podemos pontuar alguns acontecimentos que foram determinantes aos avanços educacionais, quanto listar outros que, do ponto de vista político não colaboraram para este processo.

De acordo com Brzezinski (1996) um dos grandes movimentos do século, referente à defesa do cidadão, sustentado nos princípios liberais da Pedagogia Nova, aconteceu entre as décadas de 20 e 30 do Século XX, quando reformas foram organizadas e colocadas em prática, pelos educadores. Essas movimentações apoiavam-se nos princípios democráticos e republicanos e nas ideias de John Dewey, principal representante da Escola Nova nos Estados Unidos, tendo como seu principal representante no Brasil, Anísio Teixeira.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros, que defendia uma educação para todos. Segundo Saviani (2006, p. 33): “O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa à defesa da escola pública”.

Na década de trinta, a preocupação com a formação de professores se voltou para os educadores que atuavam no ensino secundário. Os institutos passaram a ser vistos não apenas como espaço de ensino, mas também de pesquisa. As

³ O Pedagogium foi criado em 1890 e constituiu em um Museu Pedagógico, numa Escola de Aperfeiçoamento de Professores e num Centro de Pesquisa e Experimentação. Seu funcionamento efetivo ocorreu entre 1895 e 1919. Os museus pedagógicos eram comuns na Europa e o Pedagogium foi concebido para ser um centro nacional de coordenação das atividades pedagógicas no Brasil. (VIVENTINI; LUGLI, 2009, p. 35).

principais escolas instaladas na época foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos envolvidos pelo ideário da Escola Nova. Estes Institutos, entre 1934 e 1935, passaram a ofertar o ensino superior e dessa forma, os cursos para formar professores foram se organizando, sendo que se espalhou para todo o Brasil através do decreto Lei nº 1.190, de 04 de Abril de 1939. Saviani (2009, p. 146) elucida:

Percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

Ante a abrangência do ensino superior, o decreto-lei nº 1.190 fez com que se criasse o modelo conhecido como “esquema 3+1⁴” que foi inserido nos cursos de licenciatura e pedagogia. A expressão 3+1 foi utilizada num sentido pejorativo, objetivando denominar e criticar a estrutura dessa formação docente, como expõe Vicentini e Lugli (2009, p. 57): “O licenciado dedica três anos ao estudo de sua área de origem e um ano à introdução das questões pedagógicas, pensadas a partir da didática geral e da didática específica à matéria que se poderia lecionar”.

Embora o conhecimento pedagógico, e as formas administrativas para o ensino fossem se tornando semelhantes para os diversos estados brasileiros, as condições sociais e econômicas eram bastante diferenciadas em cada lugar, não se pode falar de um modelo único de formação de professores no Brasil, principalmente durante a Primeira República.

Em alguns Estados a partir de 1930, a entrada na Escola Normal passou a exigir o antigo ginásio de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, instaurando um modelo dual para a formação de professores primários, a Escola Normal passa a ser considerado um nível mais elevado ao lado dos cursos de formação com menos anos e disciplinas. Segundo Vicentini e Lugli (2009): “Essa dualidade levou o

⁴ Os professores que estudavam nos primeiros cursos iriam atuar em disciplinas diversificadas que compunham o currículo de ensino secundário e os educadores do segundo curso, se formavam para ministrar aulas nas Escolas Normais. Em ambas as formações, os professores ficam três anos com teoria e um, com aperfeiçoamento didático (SAVIANI, 2009).

surgimento de uma nova categoria docente: Além dos leigos, e os normalistas, surgem os complementaristas”, para esses últimos, bastava ter concluído o curso primário preliminar para ingressar no secundário. No secundário, as disciplinas eram todas lecionadas por um único professor, quando no curso normal já se exigia um especialista para cada disciplina.

Segundo Vicentini e Lugli (2009) essa dualidade na formação dos professores, culminou na necessidade de que o Brasil tivesse um sistema nacional de ensino, para que fosse possível, entre outras coisas, pensar e implementar uma política nacional de educação. Tal demanda se concretizou quando Vargas assumiu o poder, homogeneizando as regras a que o ensino em todo o país estaria submetido. A efetivação dessas regras aconteceu entre os períodos de 1937 a 1945 com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, propunha a organização nacional à formação de professores. Essa Lei foi fruto de um período politicamente autoritário no Brasil, caracterizado como Estado Novo. Vicentini e Lugli (2009, p. 42) fazem a seguinte elucidação sobre o Decreto Lei n. 8.530, “o resultado foi uma lei minuciosa, que pretendia regular os aspectos cotidianos do ensino, tal como limite máximo de horas semanais de aula, o modo pelo qual os programas das disciplinas deveriam ser redigidos”. A Lei Orgânica do Ensino Normal estabeleceu que o curso ficaria dividido em dois ciclos: o primeiro com 4 anos, formaria regentes para o ensino primário em instituições denominadas escolas Normais Regionais e o segundo, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

As autoras em pauta (2009) asseveram que a partir da década de 1950, houve um crescimento significativo do Ensino Normal, o número de matrículas aumentou em 150%, entre 1951 e 1960. O número de Escolas Normais oficiais era reduzido, mas as Escolas Normais de iniciativa particular era maioria. O que gerou críticas por inúmeros fatores, dentre eles, equiparação dos cursos de instituições públicas e privadas, esses últimos, comparados aos ofertados em instituições públicas, tinham efeitos negativos na formação de professores primários; o curso de preparação dos professores passou de dois níveis, destinado exclusivamente à formação profissional, para um curso secundário com algumas disciplinas de formação específica. Nesse período, grande massa de crianças menos favorecidas inseridas ao sistema de ensino, apresentando na primeira série primária uma

reprovação de cerca de 60% dos matriculados, o que culminou na explícita percepção da ineficiência das escolas para educar apropriadamente a população.

Pimenta identificou em pesquisas realizadas pelo INEP, sobre a formação de professores nas Escolas Normais nessa época, o distanciamento e a impropriedade desta formação, uma vez que para uma educação de qualidade, deveria ser considerada a população ampliada que trouxe para a escola as crianças de vários segmentos sociais, até então excluídas.

Essas pesquisas mostravam que o curso normal não partia da análise da realidade, não preparando os professores para enfrentá-la. Não é dada ao aluno a oportunidade de reflexão sobre os problemas da prática, que estão esperando por soluções. (2006, p. 30).

No termo manifestado, identificamos que não são recentes as discussões nos cursos de formação de professores sobre a necessária adaptação curricular, tendo em vista a clientela da escola pública, esta por sua vez, tem avançado na democratização das matrículas, no entanto, tem uma grande dívida social relacionada à qualidade do ensino, uma vez que os cursos de graduação continuam sendo pensados para uma escola ideal, inexistente.

Em 1971, aconteceram mudanças na legislação de ensino. Com a criação e publicação da Lei n. 5.692 do referido ano, a formação de professores em nível superior passou a ser ofertada em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). O curso de Pedagogia, além de preparar a formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), passou a formar os especialistas em Educação, os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Saviani (2009) expõe que por determinação Lei n. 5.692 de 1971, os ensinos primário e médio foram transformados em primeiro e segundo grau, o ensino de primeiro grau passa a ter 08 anos de duração. Nesse ínterim aconteceu a transformação do Ensino Normal Primário ou Complementar e a formação passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério (HEM). O parecer nº 349/72, datado de 06 de Abril de 1972, organizou a habilitação para o magistério em dois planos diferentes. Sendo o primeiro para atuar até a 4ª série e com duração de 03 anos e a outra para atuar até a 6ª série do 1º grau com duração de quatro anos.

O Ensino Normal passou a ser, a partir de então, apenas uma das habilitações profissionalizantes, uma vez que todos os cursos de 2º grau eram profissionalizantes, tendo sofrido significativas transformações em seu currículo, com redução de sua carga horária específica. Sobre essa organização Gatti e Tanuri *apud* Vicentini e Lugli (2009) apontam tal transformação como desestruturadora para o preparo profissional dos professores das primeiras séries do 1º grau, uma vez que ao incorporar o magistério a uma estrutura de 2º grau, diminuiu consideravelmente o espaço das disciplinas específicas, onde os conteúdos foram reduzidos e tratados de modo aligeirado.

Outros fatores foram determinantes para o comprometimento da qualidade dos cursos de magistério, dentre muitos, estava à falta de conexão entre os conteúdos das disciplinas, a prática docente e o grande aumento de cursos noturnos, afetando sua qualidade.

Com o intento de reestruturar a formação do professor no Magistério ante a novas realidades educacionais, o Ministério da Educação e Cultura lançou em 1982 o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)⁵. Vicentini e Lugli (2009) apontam que apesar de ter funcionado positivamente, esse projeto não se prolongou por muito tempo. Em meados da década de 1980 houve a descontinuidade administrativa no MEC, de 1985 a 1989, há a sucessão de cinco ministros. Alguns Estados reconhecendo as qualidades do projeto deram continuidade, financiando o processo com recursos próprios.

Com o fim da ditadura, as transformações ocorridas foram marcantes para a história brasileira. Entre muitos acontecimentos, ocorre o fim do pensamento tecnicista. Na educação, em especial na formação de professores, destacou-se o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Segundo Freitas (2002) com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou-se no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e

⁵ O projeto CEFAM foi implementado a partir de 1983, em parceria entre o MEC e as secretarias estaduais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia (55 centros, no total). Em 1987, entraram mais nove Estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo (120 centros, no total). Foi um projeto de grande vulto, chegando a ter mais de 72 mil matrículas por todo o Brasil de acordo com dados de 1991 do Ministério da Educação. (TANURI *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 53).

licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Saviani (2009, p. 148) assegura que “à luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

A partir da década de 1970 e toda a década de 1980, passou-se a discutir as condições do curso de Pedagogia, com atenção ao currículo, habilitações e destinação profissional. Tais discussões, somadas à educação de modo geral, realizada por inúmeros seguimentos, organizada por meio de fóruns, contribuíram com indicativos para a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394\1996, que no que trata da formação de professores, indicou prioridade aos cursos de nível superior.

No entanto, a LDB 9.394\1996 surge em meio à pressão de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que impulsionou a intensificação e atribuiu maior importância às políticas para formação de professores seja inicial ou continuada. Porém, a concepção tecnicista de educação, criticada e rebatida na década de 1980, no quadro das reformas educativas em curso, retorna sob nova égide. O contexto da globalização econômica impõe ao Brasil os enigmas da competitividade, onde todos os setores e, principalmente o educacional se volta para a qualificação de recursos humanos. Os avanços sobre o caráter sócio-histórico na formação dos professores começaram a ser sufocados ou ignorados. É oportuno ressaltar, no entanto, que dimensões importantes do ideário crítico que norteava a proposição de um projeto nacional de educação, de acordo com os debates e experiências em curso no país, não foram plenamente contempladas na LDB.

Face ao exposto, presenciamos na LDB 9.394/96, que determinava que todo professor para atuar na educação básica deveria ter formação em ensino superior, conforme Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação”. Já no Art. 63, Inciso I, criou os institutos superiores de educação e o curso Normal Superior para a formação de docentes. “Os institutos superiores manterão: I: Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

O Art. 64 da LDB 9.394/96 trata especificamente do curso de Pedagogia, onde identificamos explicitamente a distinção deste em relação ao Normal Superior.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O curso Normal Superior e as formações em trabalho sofreram severas críticas, segundo Freitas (2002) por serem considerados de habilitação aligeirados e, ainda possibilitou e facilitou a expansão das instituições de ensino superior particulares. Além de que, os cursos de caráter técnico-profissionalizante tinham caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese o professor se tornava um prático.

Sobre o privilégio à expansão de novas instituições e novos cursos, principalmente no setor privado, em vez de investimento maciço no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, Pimenta (2006) assevera que essas instituições priorizaram tão somente o ensino, deixando de desenvolver a pesquisa, comprometendo de forma incisiva a formação do futuro professor.

Outro apontamento feito por Pimenta (2006) é o de que a formação em Nível Normal Superior já havia sido testada em outros países como Argentina, Portugal e Espanha, dentre outros, e havia demonstrado a ineficácia da formação.

Mesmo com as resistências advindas das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001, a resolução em pauta manteve em seu Artigo Art. 7º, Inciso VII o curso Normal Superior:

Nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

A dualidade que historicamente marcou a formação do professor, normalista/complementarista, Pedagogo/Especialista, Pedagogia/Normal Superior, só foi extinta com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu uma formação única para o pedagogo conforme Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ao finalizarmos este tópico, podemos sintetizar que a formação do professor tem sido marcada por avanços e retrocessos associados aos momentos histórico, econômico e político de cada época. São nítidos os avanços, porém, as garantias legais ainda não foram suficientes para a equalização da formação desses profissionais no país. Assistimos, ainda, em algumas regiões, um número significativo atuando sem formação, outros sendo formados em serviço (formação aligeirada) e um grande quantitativo formados em instituições de ensino com precária oferta. Quando o ideal é que essa formação inicial, conforme Veiga (2002) deve promover ao aluno um amplo desenvolvimento no âmbito científico, cultural, social e pedagógico oferecendo as bases da formação, ao passo que, em seguida a formação continuada deve promover as respostas às situações práticas vivenciadas no âmbito escolar. O que nos induz a inferir que a formação não se esgota com o diploma de licenciatura, mas deve ser um processo contínuo e inacabado, “por isso a formação não se conclui, ela é permanente” (VEIGA, 2002, p. 16). No próximo tópico passaremos a expor a formação continuada como parte desta construção, onde em linhas gerais apresentam “lacunas”, contudo, concomitante, buscamos apresentar posicionamentos próximos ao que seria o ideal da formação continuada em pleno contexto de mudanças.

2.2 AS LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir da LDB 9.394/96 intensificaram os discursos sobre a necessidade da formação de professores no Brasil. Sobre a formação continuada é inimaginável os

temas sugeridos através das políticas públicas de formação, sendo inclusive criada em 2003, a Rede Nacional de formação continuada pelo Ministério da Educação.

Sem dúvida, o tema ganhou espaço no cenário político brasileiro nas últimas três décadas e, simultaneamente, houve o reconhecimento da importância do papel do professor para todos os seguimentos da sociedade. Nesse contexto, a formação continuada passa a ser considerada uma das estratégias básicas para a melhoria da qualidade do trabalho do professor, pois se deduz que por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções, o profissional se torna capaz de construir e reconstruir sua prática pedagógica. Segundo Lima (2007, p. 157):

Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional [...] A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão.

Com amparo nos pressupostos apresentados por Lima (2007), é que temos como objetivo aqui, expor algumas lacunas deixadas na formação continuada que interferem de forma considerável na qualidade dessa formação.

Identificamos que a expansão dos cursos de formação continuada de professores pode ser atribuída às mudanças históricas, econômicas, políticas e sociais e de outro, da baixa qualidade dos cursos de formação inicial que proliferaram no país. Essa expansão tem também uma direta relação com a pressão de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, onde pressiona os países subdesenvolvidos a investir na formação de professores, de certa forma, atribuindo à proposta da mudança educacional à formação. Estrela (2006, p. 43) explana que “a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios”.

Segundo Estrela (2006) e Imbernón (2009, 2010) há muita formação e pouca mudança. O que nos remete à interpretação de que a formação por si só, sem um

conjunto interligado de ações, não possibilitará ao Brasil sair do *ranking*⁶ de um dos piores países do globo na qualidade educacional, pois no que concerne à formação continuada há inúmeras lacunas a serem observadas e superadas.

Para Veiga (2002), o que chama a atenção, é que a valorização dos profissionais da educação explicitada nos discursos não tem saído do papel, não por falta de programas permanentes que vem ensinando como o professor deve ensinar e agir em sala de aula, mas por falta de investimento no capital-humano, a desvalorização profissional, salas superlotadas, falta de interesse pela profissão, entre outras dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua rotina diária.

No âmbito escolar, constata-se a deficiência de prédios, a escassez de material didático – normalmente livros didáticos de literatura, dicionários, enciclopédia, computadores – e a reduzida jornada de trabalho dos alunos. Encabeçando o rol de mazelas, a precária situação de nossos professores: ausência de carreira, salários reduzidos obrigando-o a triplas jornadas de trabalho em diferentes escolas, formação deficiente. Que professor milita hoje em nossas escolas?(VEIGA, 2002, p.123).

Neste contexto, a escola é subsidiada pelos órgãos governamentais e para o enfrentamento de problemas educacionais como, por exemplo, defasagem na alfabetização, os programas e projetos desenvolvidos para solucioná-los são elaborados de cima para baixo. Ou seja, não se tem conhecimento da realidade da escola, das salas de aula, como se as dificuldades encontradas fossem iguais em todo o país, não considerando os problemas regionais.

Em se tratando da intensificação da formação continuada de professores, estão alguns discursos, como por exemplo: “existe formação para tudo, o professor não faz se não quiser”, nesse sentido está sendo atribuída à formação do professor responsabilidades que historicamente têm recaído sobre a escola, como se a formação do professor fosse a única responsável pelo quadro instaurado. Os debates giram em torno da formação, nunca em condições de salário, infraestrutura e condições de trabalho. Imbernón (2009, p. 10) ressalta que “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”.

⁶ Associação Brasileira de Educação. Fonte: Jornal da Ciência. Rio de Janeiro. Recuperado em 10 de junho de 2015, de <http://www.abe1924.org.br/56-home/257-brasil-fica-em-penultimo-lugar-em-ranking-global-de-qualidade-de-educacao>.

Dialogando com o pensamento de Imbernón (2009) Nóvoa (2007)⁷ ao tratar do quantitativo de trabalho atribuído ao professor nos últimos tempos, em sua palestra “Nada substitui o bom professor”, enfatiza que todas as demandas sociais, como campanhas contra dengue, doenças sexualmente transmissíveis, devastação do meio ambiente, dentre tantas outras, é delegado ao professor trabalhar, além dos inúmeros documentos burocráticos criados por coordenadores ou mesmo por programas de formação, daí Nóvoa dizer que a “escola está transbordando”.

Nesses casos, essa intensificação do trabalho docente tem compelido o professor a atribuir a responsabilidade do pensar sobre a escola aos especialistas, se tornando um mero técnico executor de atividades ditadas por outros. Isso significa que ocorre uma verdadeira racionalidade técnica aplicada à prática pedagógica e a denominada proletarização da profissão docente, conforme apresenta Contreras (2002, p. 37) ao se referir à maneira como o Estado desenvolve seus processos de racionalização, aponta para o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. “É normalmente essa burocratização que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a intensificação do trabalho”.

Gatti, Barreto e André (2011) identificaram em municípios e estados alguns obstáculos para a eficácia da formação continuada, apuraram que, por exemplo: não poder retirar o professor da sala de aula para participar das formações. Isso faz com que as ações formativas sejam realizadas no período noturno ou aos sábados, o que provoca muita resistência. São apontadas ainda outras dificuldades tais como: déficit de formação inicial, rotatividade dos professores, resistência dos professores a falarem sobre suas práticas. O que corrobora com uma formação desconectada da prática, somada ao fato de que algumas redes de ensino e escolas não possibilitam uma participação eficiente e eficaz na formação. Nesse sentido, buscamos em Imbernón (2009, p. 42) a seguinte contribuição: “comprovadamente a formação por

⁷ Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf - Acesso em 30 de março de 2015. Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões, ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos. (NÓVOA, 2007, p. 6).

si só consegue muito pouco se não estiver aliada à mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”.

Outro fator que compromete a formação dos professores é a crescente complexidade social, o que a torna ao mesmo tempo mais complexa. Imbernón (2010) esclarece que métodos educativos com aplicação de técnicas de ensino adotados anteriormente, já não surtem efeitos satisfatórios, contribuindo assim, para que a profissão docente caia no descrédito e consequentemente a desvalorização profissional.

Dessa forma, as mudanças que vem ocorrendo diariamente na sociedade, refletem na formação do professor, gerando uma busca incessante por novos conhecimentos como explica Veiga (2002. P.35): “[...] é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores”. A capacitação profissional é indispensável para acompanhar essa evolução global.

Não se pode negar, portanto, que no sentido de acompanhar essa evolução global, surgem inúmeros programas, muitos de importância ímpar aos professores, alguns mirabolantes, com propostas salvacionistas. Presenciamos, por exemplo, na década da LDB 9.394/96 o discurso da escola dos excluídos, onde ninguém mais seria ignorante de informação, uma vez que a tecnologia iria contribuir para a inclusão dos excluídos, resultante dessa proposição, algumas iniciativas quanto à formação continuada foram implementadas, porém, essas precisam ser avaliadas para verificar a sua efetiva contribuição, conforme Garcia (2008, p. 16).

Entre os novos liberais estarão muitos de nossos governantes, dos quais alguns pretendem resolver o problema da educação brasileira com antenas parabólicas em todas as escolas, onde as professoras serão treinadas com a tecnologia mais sofisticada - que, de tão sofisticada, dispensa o ser humano. As professoras ficarão sentadas nos intervalos entre as aulas e, atentamente, aprenderão com os programas da Fundação Roberto Marinho como se tornar melhores professoras. Os pacotes para treinamento de professoras virão acompanhados dos pacotes pedagógicos, com a mesma procedência dos programas de treinamento de professoras – ou seja, a Fundação Roberto Marinho -, para serem apresentados para as crianças, pacotes com os quais aprenderão alunos e professoras, todos magnetizados pela telinha da fantasia, o que fará Roberto Marinho um pouco mais rico, e os governantes, um pouco mais modernos, já que estarão participando do Salto para o Futuro. Ao final de cada dia, todos se sentirão um pouco mais felizes. Ao final do ano, todos serão avaliados com instrumentos fidedignos, elaborados por uma competente equipe de pesquisadores paulistas (os melhores

evidentemente) a partir do Currículo Nacional Básico, onde estarão definidos os conteúdos pedagógicos considerados indispensáveis para a formação do cidadão brasileiro.

Essa doutrinação encontra respaldo no pensamento de Imbernón (2009, p. 35) que nos traz contribuições para refletir sobre esse tipo de formação homogênea quando destaca: “uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe”.

Não obstante, as lacunas já mencionadas quanto à formação continuada dos professores, somam-se a essas a problemática referente à atual política pública do MEC, que delega ao terceiro setor autorização para a oferta dessa formação. Nos últimos anos, tem se intensificado a oferta da formação continuada por parte de institutos e ONGs, que se apresentam sempre como “sem fins lucrativos”. A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais/MEC (MEC, 2011/2012) é possível constatar quão inúmeras são as organizações caracterizadas como institutos e ONGs, autorizados pelo Ministério da Educação, e como estas têm ampliado a sua oferta. O que do ponto de vista crítico caracteriza a mercantilização\terceirização da formação continuada, embora para o governo seja um sistema de colaboração. Especificamente sobre esse assunto falaremos no subtópico 2.4.1.

Compreendemos que as lacunas apresentadas anteriormente interferem consideravelmente na formação continuada de professores e denotam a urgência em ser superadas. No próximo tópico, trataremos dos sentidos subjacentes aos modelos de formação continuada.

2.2.1 Os sentidos subjacentes aos modelos de formação continuada

Anteriormente tratamos das diferentes questões relacionadas às lacunas da formação continuada de professores, passaremos agora a tratar dos sentidos subjacentes aos termos que ao longo do tempo foram definindo tal formação e, enquanto propostas apresentaram a intencionalidade de mudanças nos conhecimentos e nas atividades profissionais, bem como a pretensão de soluções para os problemas localizados no contexto pedagógico.

Nesse ínterim, é preciso estar alerta a termos e modelos utilizados para denominar o que é chamado hoje de formação continuada, no sentido de compreender que as decisões tomadas sobre a escola e ações propostas estão subjacentes a tais termos. Mesmo com a mudança nas nomenclaturas utilizadas para definir a formação, isso não significa que na prática, as transformações tenham se efetivado. Em muitos casos uma nova nomenclatura pode apenas induzir ao novo.

De acordo com Marin (1995) vários termos foram surgindo no decorrer da história da formação continuada de professores, como por exemplo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e por último, formação continuada. Sobre as interpretações dadas pela autora, estão as apresentadas no quadro 01.

Quadro 1 – Termos utilizados para denominar formação continuada de professores.

Reciclagem	O termo “reciclagem” não poderá ser utilizado para designar a formação de pessoas, pois significa ser o professor um objeto que pode ser manipulado e transformado em outro objeto acriticamente.
Treinamento	O termo “treinamento” traduz uma forte carga de condicionamentos, como os exercícios físicos, na área da educação física, por exemplo, e pode ser aceito por algumas atividades formativas. Portanto, não se aplica também aos processos de educação continuada quando as finalidades são apenas mecânicas.
Aperfeiçoamento	Pela incompletude humana, o termo “aperfeiçoamento” denota uma ideia de perfeição, inacabamento. O aperfeiçoar-se leva ao sentido de “tornar-se perfeito ou mais perfeito”. Implica tornar os professores perfeitos.
Capacitação	Acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. Resolução de problemas instrumentais jornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica. Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Educação Permanente\ Educação Continuada	Traduz uma compreensão de que a educação é um processo que se estende por toda nossa vida, um processo em contínuo desenvolvimento. Refere-se à educação que ocorre ao longo da vida em um <i>continuum</i> .
Formação continuada	A educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão como um percurso contínuo à formação inicial e que se relaciona com a prática pedagógica.

Fonte: Marin (1995, p. 17-19).

Ante as interpretações de Marin, sobre o que denominamos hoje “formação continuada”, é visível a existência do modelo “clássico” na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada, o que Candau (1996) denominou de “novo modelo de formação continuada”.

O modelo clássico é apontado por Candau (1996) como tradicional, no qual os termos “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação” apresentados no quadro acima, têm o sentido de atualizar a formação recebida, melhorar o imperfeito. Geralmente privilegiam-se as universidades e outros espaços designados por ela para oferta da formação.

É possível verificar um diálogo entre o pensamento de Candau (1996) e Tardif (2013, p. 235), pois esse autor ao tratar da concepção tradicional que dominou, e em alguns casos, domina ainda, a visão de formação de professores, esclarece: “embora esse modelo ignore o contexto educacional dos professores, considerando-o um local de aplicação da prática, segundo as pesquisas, é o modelo clássico que tem sido mais promovido e aceito”.

Na mesma linha de pensamento de Candau (1996) e Tardif (2013) Veiga (2009, p. 73) ao analisar as perspectivas de formação de professores, observa que em uma perspectiva clássica, o professor é concebido como um tecnólogo e é um executor de tarefas, mas não conhece os fundamentos do fazer, pois a formação não considera a prática social e suas consequências para o ensino. A autora infere que a formação “desconsidera a complexa rede de relações em permanente evolução no seio da sociedade”. É possível verificar convergência entre o pensamento de Veiga (2009) e Contreras (2002) quando esse último elucida que os recursos técnicos e de saberes básicos são produzidos em outro contexto institucional, caracterizando a hierarquia entre a criação do conhecimento e sua aplicação.

Sintetizando a perspectiva clássica acima mencionada, verificamos em Polimento (2001) que em tal perspectiva, cada nova política, projeto ou programa parte sempre do marco zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulado. Dessa forma, a formação é tomada isoladamente sem se considerar outras dimensões do exercício profissional, tais como: condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário dos profissionais, e mais ainda, interligados à

notoriedade de um processo histórico de desvalorização social dos educadores, mistificador, desprofissionalizante e estratégias de redução do conhecimento na formação agregado à criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional.

Em contraposição ao modelo clássico, Candau (1996) alude que tal formação deve ser pensada tomando por bases a escola como *lócus* de formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Os termos que embora não sejam sinônimos, mais se aproximam de tais objetivos são a educação permanente, educação continuada e formação continuada. Estes modelos, segundo a autora em pauta, partem do princípio que é no cotidiano que o professor aprende, e desaprende, descobre e redescobre e assim aprimora a sua formação. Na mesma perspectiva de Candau (1996) Imbernón (2009, p. 13) apresenta apontamentos que devem ser considerados no currículo de formação continuada de professores, um deles é a contextualização do saber, o que “encadeará a formação dentro da própria instituição, onde se produzem as situações-problema que afetam os professores”.

Não obstante, uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos, exigindo, portanto, maior participação social do docente é o que demanda para o século XXI. Imbernón (2009, p. 25) salienta que “em definitivo, o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente”.

A formação continuada tem como contexto o ambiente profissional, é uma formação que se estende ao longo da vida, considerando aspectos mais amplos, como o contexto social, econômico e político, além de identificar a formação do professor quanto à sua educação básica, a qualidade da mesma, o curso de formação superior com suas modalidades. Tudo isso implicará em um modelo de professor. Nesse sentido Marin (1995, p. 19) faz a seguinte exposição:

A atividade profissional é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados em dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem.

A despeito da dicotomia entre vida e trabalho acima mencionada, Hernández e Sancho (2006) nos levam ao entendimento de que a formação só tem sentido quando ajuda o professor a se reconhecer na prática, a dar nome ao que acontece na sala de aula e na escola, orientando-os na práxis diária, e não quando leva a denominações vazias que separam os educadores de suas atividades e da construção do seu próprio saber.

Alarcão (2006, p. 18) acrescenta que “a prática é um campo de observação e experimentação de inestimável riqueza, tendo a vantagem de não ser um laboratório artificial, mas sim um pedaço autêntico da realidade viva em que atuamos”. O que promove a interação com as tarefas educativas, a interação com os outros e a interação de cada um consigo próprio.

A ação da práxis não se adquire em um processo imediato, mas no trajeto de construção que envolve a experiência profissional anterior, o mundo da investigação, da comunicação e o mundo escolar. O novo modelo de “formação continuada” contribuirá com a atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, o que possibilitará a melhoria das práticas pedagógicas e consequentemente o aprendizado de crianças, jovens e adultos. O que caracteriza um processo de inacabamento, como descreve Veiga (2012, p. 15): “O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”.

Concomitante aos aspectos de abrangência do termo “formação continuada”, que passou a ser utilizado a partir da década de 1990, surgem estudos com o objetivo de identificar e propor modelos de formação, que levam em consideração as reais condições de trabalho do professor na conjuntura das práticas sociais. Nesse contexto de formação surgem proposições de diferentes tendências, dentre as quais, as que abordam a formação a partir dos saberes docentes, o professor crítico-reflexivo e pesquisador e a formação centrada na escola, que serão tratadas a seguir.

2.3 AS NOVAS TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Considerando os aspectos de abrangência do termo “formação continuada”, acima descritos, apresentaremos neste tópico as novas tendências da formação continuada que surgiram no Brasil na década de 1990, iniciando pelos estudos de

Tardif (2013) sobre os saberes docentes; enquanto Donald Shön (2000) e Lawrence Stenhouse (1984) apresentam as concepções de professor crítico-reflexivo e pesquisador, e por fim, Imbernón (2010) que orienta a formação centrada na escola.

Os estudos sobre os saberes docentes de Murice Tardif, iniciados na década de 1980, chegam ao Brasil na década de 1990 e representam um grande avanço no sentido de reconhecer que o professor é um profissional dotado de vários saberes desenvolvidos tanto no processo de formação quanto no cotidiano da prática pedagógica. O autor (2013, p. 38) distingue os saberes produzidos na academia, recebidos na formação inicial e continuada dos saberes pedagógicos. Em suas pesquisas o saber da experiência do professor se sobrepõe aos demais, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. No entanto, fica evidente que a prática pedagógica é constituída por um conjunto de saberes provenientes de várias fontes.

Segundo Tardif (2013, p. 36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, a seguir passaremos a apresentar sucintamente cada um desses saberes.

Sobre os saberes da formação profissional Tardif (2013, p. 36) esclarece ser “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”, onde a ciência e a prática docente se estabelecem por meio da formação inicial e continuada, dessa forma, é no decorrer da formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. No entanto, a prática docente não é apenas um saber das ciências da educação, ela mobiliza diferentes saberes pedagógicos, fornecendo formas de aplicação das técnicas. Destarte, os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação.

Tardif (2013, p. 41) acena que “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela”. Este saber é produzido nas universidades onde a produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos ficam sob a responsabilidade dos professores universitários, aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, o que produz uma relação de exterioridade.

Quanto os saberes disciplinares, Tardif (2013, p. 38) esclarece que se trata de saberes “que correspondem aos diversos campos do conhecimento [...] tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob forma de disciplinas (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.)”.

Já os saberes curriculares para Tardif (2013, p. 38) estão relacionados “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, que os professores devem aprender e aplicar”.

Sobre os saberes disciplinares e os saberes curriculares em relação à prática pedagógica Tardif (2013, p. 40, 41) salienta que “os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e, transmitem não são os saberes dos professores nem o saber docente”.

Podemos definir estes saberes como conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, e que são repassados por meio das ciências. Dessa forma, as diferentes articulações entre os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e a prática pedagógica estabelecem relações e estruturas que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem tão pouco controla. Tardif (2013) expõe uma alienação entre os docentes e os saberes, tema que foi amplamente debatido pelo autor. O que explicaria a relação problemática dos professores com os saberes, uma vez que essas relações implicam um distanciamento social, institucional e epistemológico, separando e desapropriando os professores desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros.

Já os saberes experienciais ou práticos são produzidos pelos professores. São conhecimentos específicos baseados no trabalho cotidiano e no meio. Surgem da experiência e são por ela validados, dessa forma, os saberes experienciais surgem do conflito entre a prática cotidiana com as condições da profissão. Nesse sentido, os professores não rejeitam os demais saberes, mas os incorporam, por meio de categorias sistematizadas de seu próprio discurso. Para Tardif (2013, p. 48, 49) são saberes práticos e “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”, constituindo a cultura docente em ação.

Nos saberes experienciais, o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas relações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor, inclusive com outros professores. Diferentemente do cientista ou do técnico, o docente no exercício cotidiano de sua profissão, os condicionantes aparecem relacionadas a situações concretas sem possibilidades de definições acabadas, o que exige improvisação e habilidade pessoal e ainda ser capaz de enfrentar situações transitórias e variáveis. Nesse sentido lidar com tudo isso é formador, o que permite ao docente criar o *habitus* que se transforma em estilo de ensino, macetes da profissão, ou mesmo em traços da personalidade profissional (TARDF, 2013).

O que possibilita a formação de um saber plural, advindo de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade, advinda da formação inicial e continuada, bem como dos currículos com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

Tardif (2013, p. 54) afirma que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. No entanto, o autor alerta que para esse empreendimento enquanto estratégia de formação dos professores há a necessidade da articulação entre professores, universidades (formadores) e responsáveis pelo sistema educacional, uma vez que, os saberes experienciais só passarão a ser reconhecidos quando os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Uma segunda concepção, que em nossa compreensão complementa a que aborda os saberes docentes, é a do professor reflexivo, apresentada por Donald Shön. Os estudos apontam que Shön (2000) propõe uma *epistemologia da prática*, onde na formação do profissional se inclua a reflexão a partir de situações práticas e reais, este seria o caminho para o professor se instrumentalizar para enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. Este saber segundo Shön *apud* Alarcão (1996, p. 11):

É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade ao exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Nesta perspectiva, na sistematização da prática profissional a ação acontece em três planos, o primeiro, a **reflexão na ação**; o segundo, **reflexão sobre a ação** e o terceiro, a **reflexão sobre a reflexão na ação**.

O primeiro está relacionado aos diálogos que faz com a ação, enquanto está a executar uma tarefa, tenta se distanciar para compreendê-la. O segundo momento, a reflexão sobre a ação, trata da reconstrução mental da ação para tentar analisá-la, os dois momentos podem em alguns casos se confundirem. Estes dois primeiros momentos gera o terceiro, a reflexão sobre a reflexão na ação. Para Alarcão (1996, p. 17) “a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. Explicando essa dinâmica proposta por Shön, Pimenta (2006, p. 19, 20) apresenta o percurso da mesma até chegar à *reflexão sobre a reflexão na ação*:

Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de **reflexão na ação**. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Esses, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.

Nessa ótica, o conhecimento surge da prática inteligente e refletida, pois desafia os profissionais a darem respostas a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas. Os profissionais precisam descobrir em si as potencialidades que detém, buscar aquilo que já sabe e que faz bem e, sobre esses conhecimentos construir o seu presente e o seu futuro, Shön *apud* Alarcão (1996, p. 18) acrescenta: “tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que

faz e sobre o que vê fazer”. Nesse sentido, este processo de reflexão transforma o professor em um pesquisador no âmbito da prática.

A concepção de epistemologia da prática de Shôn dá ênfase à valorização da prática, mas a prática refletida, que possibilita responder às situações novas, em situações complexas, incertas. Desta forma, o currículo de formação de profissionais deveria primar pelo desenvolvimento da capacidade de refletir, tomando sua prática profissional e a de outros como objeto de reflexão. Um profissional crítico reflexivo que procura questionar a definição de sua tarefa, as teorias das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao mesmo tempo, questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas as suas funções. (SHÖN, 2000).

A reflexão abre caminho para a construção crítica do conhecimento coletivo e individual, e leva a pensar na própria maneira de analisar a realidade. Assim, a prática reflexiva deve estar presente no cotidiano do professor, como uma inovação constante, dinâmica e multidimensional.

A prática pedagógica crítica-reflexiva se desenvolve por meio de orientações claras e objetivas, no confronto do conceito teoria e prática. Segundo Contreras (2002, p. 113): “A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas”. Assim, o currículo se torna apenas uma intencionalidade educativa sistematizado na prática, como expôs MacDonald *apud* Contreras (2002, p. 118): “O ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção e improvisação do currículo”.

Dessa feita, o fato de o professor ter que atender simultaneamente a processos de compreensão, a critérios de valores que se realizam na atuação e na própria ação e, tudo isso ao mesmo tempo seja uma forma de atuar e de entender, é justamente o que torna inacessível a lógica positivista. Contreras (2002, p. 112) fala inclusive do valor artístico do professor ante a prática reflexiva: “seu valor artístico reside em que necessariamente manipulam processos de reflexão e ação, nos quais participam muitos elementos do pensamento e atuações simultâneas”. É possível a partir do pensamento de Contreras (2002) traçar uma relação com o que aborda Shôn (2000), o qual observa que o ensino é como uma arte, na sua visão os professores são como artistas que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente.

Na mesma linha de pensamento de Shön (2000), sobre o profissional reflexivo, Stenhouse (1984, p. 211) elucida que é sobre os critérios implícitos da prática que o professor deve refletir. Dessa forma, a ação investigativa que ele propõe, consiste em uma “disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática”, o que o autor chamou de diálogos reflexivos com a situação. Emana daí a compreensão do professor enquanto pesquisador de sua própria prática. Na esteira dessa lógica, o professor transforma sua prática em objeto de investigação, objetivando sempre melhoria na qualidade educativa. Em nossa interpretação a ideia de Contreras (2002, p. 119) contribui para o elucidado por Stenhouse (1984):

A ideia do professor como pesquisador está ligada à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinadas ideias educativas [...] a pesquisa sobre a própria docência surge a partir da necessidade de colocar à prova, de submeter ao escrutínio da prática, as ideias expressas em uma proposta curricular.

Steenhouse *apud* Dickel (1998, p. 42) define pesquisa como “uma indagação sistemática e autocrítica”, respaldada por uma estratégia. Assim, defendeu a possibilidade de transformar o professor em um professor-pesquisador, capaz de combater as injustiças que assolam a escola pública, de forma crítica, que consiga pensar sobre as dimensões sociais e políticas favorecendo propostas que transcendam à exclusiva preocupação pela formação individual e pessoal, se deve incluir uma preocupação com a reconstrução social. O autor em pauta (1988, p. 42) esclarece:

Diferentemente das demais orientações, o professor está no centro do processo da pesquisa educacional, visto que, fundamentalmente, é ele que está a cargo das aulas. As aulas são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; o professor é um observador participante potencial nas aulas e na escola, do ponto de vista da investigação naturalista; e de qualquer ponto de vista, o professor é rodeado por oportunidades de investigar.

Tanto Shön (2000) ao defender a perspectiva do profissional reflexivo, quanto Stenhouse (1984) ao abordar a importância do *professor-pesquisador*, defendem a pesquisa-ação como uma metodologia cientificamente apoiada na tríade ação, observação e reflexão. Elliott *apud* Dickel (1998) infere que nessa dinâmica os

professores deveriam traçar discussões de interesse comum, aprofundando-as enquanto pesquisa, no sentido de influenciar, inclusive as políticas educacionais.

Outra tendência que surge na década de 1990 trazendo uma nova proposição para formação continuada, diz respeito à “formação centrada na escola”, defendida por Imbernón (2010) a qual anteriormente foi institucionalizada no Reino Unido em 1970, fundamentada no movimento denominado desenvolvimento curricular baseado na escola.

Segundo Imbernón (2010, p. 85): “A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar na formação”, portanto, a instituição educacional torna-se lugar de formação prioritária ante outras ações formativas, o que requer várias ações integradas a iniciar pelo diagnóstico da organização com a finalidade de reunir uma série de dados, ou seja, conhecer essa realidade, em seguida devolver essas informações aos participantes da organização educacional, planejamento considerando o que já foi feito antes, onde está e aonde se quer chegar, delimitando metas, um projeto baseado nas necessidades sentidas pelos próprios participantes.

O envolvimento com os sujeitos da organização escola dá outro sentido à formação continuada, Imbernón (2010, p. 85) destaca que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores, para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Do mesmo modo que Tardif (2013) apresenta os saberes experienciais, Imbernón (2010) salienta que o professor é sujeito e não objeto de sua formação, assim, esse também possui uma epistemologia da prática, o que requer uma aprendizagem que possibilite dirigir-se e orientar-se para a autonomia, criando algumas atitudes de valorização e respeito, quais sejam, um currículo e formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes e estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo. Segundo Imbernón (2010, p. 87) para que a formação centrada na escola ganhe forma é preciso considerar o seguinte processo:

1. Preparação: inclui o começo da experiência e a negociação sobre a participação e o controle.

2. Revisão: inclui o planejamento, instrumentalização, mobilização de meios, obtenção de informação, conclusões etc.
3. Desenvolvimento: planeja-se e implementa-se a inovação.
4. Institucionalização ou manutenção da inovação.

O processo acima traçado por Imbernón (2010) nos induz a compreender, de acordo com estudos feitos em Elliott (1990), que esse vem ao encontro à reflexão e à pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos do cotidiano, onde a melhoria da prática profissional baseia-se na compreensão que os mesmos têm de seus papéis e tarefas enquanto tais, e não na compreensão que se requer a partir de um ponto de vista objetivo por um sistema impessoal.

As tendências acima apresentadas, “saberes docentes”, “professor crítico-reflexivo e pesquisador” e a “formação centrada na escola”, nos leva a inferir que essas poderão ser parte de um *continuum* que se complementa. A formação continuada pensada a partir das proposições aqui elencadas dá conta das necessidades dos professores e da escola, onde existem processos maiores que os conhecimentos curriculares e disciplinares que estão implícitos no processo educativo. Recordando Tardif (2013) o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber. O saber dos professores passa para um segundo plano, pois se subordinam as relações pedagógicas centradas nos alunos. A compreensão parte do deslocamento do como se ensina para o como se aprende, onde os conhecimentos implícitos do processo de formação são definitivos para o desenvolvimento do professor, da escola e principalmente dos alunos.

Com base nas tendências de formação continuada expostas, apresentamos a seguir as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores pós LDB 9.394/96.

2.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PÓS LDB 9.394/96

Neste tópico trazemos á tona marcos da política de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, com destaque as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores pós LDB 9.394/96.

Em estudos realizados em Rana (2012, p. 52-53) encontramos uma listagem das políticas públicas que nos auxilia no entendimento sobre as várias garantias legais, desde 1970, sobre o direito à formação continuada.

Quadro 02: Legislação geral sobre a formação continuada.

Legislação	O que diz
Lei 5692\71	Aperfeiçoamento e atualização de professor e especialista em educação pelo sistema de ensino. Época marcada pela reciclagem e multiplicadores.
Constituição de 1988 Art. 2006 Inciso V	Fica garantida a valorização dos professores do ensino com direito social assegurado nas políticas públicas e educacionais.
LDB 9.394\96	Incorporar a formação e a carreira do magistério no título “Dos profissionais da Educação”, três artigos (61, 63 e 67). São usados para fundamentar a formação continuada.
PNE 10172\2001	Define política global de formação e valorização do magistério. Implicando formação profissional inicial e condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada.
2003	Criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Lei 9.424\96	Regulamenta o FUNDEF, apresenta a necessidade de criação de planos de carreira e remuneração ao magistério e prevê recursos para a formação inicial e continuada.
Lei 11494\07	Regulamenta o FUNDEB e ratifica que os planos de carreira e remuneração deverão contemplar a capacitação profissional voltada para a formação continuada.
Port. Nº 1.328 de 23 de Set. de 2011	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública para apoiar as ações de formação continuada.

Fontes: Escola de Gestores da Educação Básica; Santos (2010; Portal do MEC *apud* Rana (2012, p. 52-53).

Ante a exposição das garantias legais quanto à formação continuada de professores, exposta no quadro 2, importa, pois, inferir que teoricamente⁸ as políticas públicas foram criadas em virtude dos índices críticos ou muito críticos da qualidade da educação de modo geral e, especificamente da alfabetização no país⁹. No decorrer dos anos, o fracasso e a evasão escolar tornou-se uma preocupação

⁸ O termo “teoricamente” foi utilizado no sentido de que acreditamos que existem outros fatores explícitos e implícitos para a intensificação da oferta de formação continuada de professores.

⁹ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 21 fev. de 2013.

constante para as autoridades frente aos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, ONU (Organização das Nações Unidas) e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) ¹⁰. Sendo assim, o Brasil na década de 1990 assumiu o compromisso junto à Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia/1990) “[...] que previa a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos” (BRASIL, 2001, p. 11).

No que se refere às políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil, embora encontremos registros desde a década de 1970, sem dúvida, com a promulgação da LDB 9.394/96 intensificaram proposições de uma rede de formação continuada, abarcando inúmeros programas, inclusive para formação de professores alfabetizadores. É importante destacar que no que concerne a este público, houve um atraso quanto a sua oferta.

Ante o exposto, identificamos em observância ao que prevê a supracitada Lei quanto à formação continuada, em seu art. 8 estatui-se que ao Ministério da Educação compete “coordenar a política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistema de ensino [...]”, incumbindo também à coordenação da formação continuada. Em seu Art. 63, aos Institutos Superiores, conferem de acordo com o inciso III, a manutenção de “programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis”. No Art. 67, inciso II, imputa aos sistemas de ensino “promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional continuado”. (CURY, 2006).

A LDB 9.394/96 redimensiona o papel da educação e da escola. Assim, com as reformas legislativas ocorridas, a formação continuada passou a ser vista como investimento para uma educação de qualidade, voltada para as diversas etapas de ensino, sendo esta formação de fundamental importância para desenvolvimento das novas ações da escola e do professor.

¹⁰ A partir dos indicadores nacionais, o Inep fornece informações para projetos internacionais na área de educação dos quais o Brasil participa. Brasil e os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Inep fornece informações para o sistema UOE - Unesco/OCDE/Eurostat, que integram os indicadores internacionais produzidos pelos países da OCDE e são publicados anualmente no *Education At a Glance*. Consistem na comparação de indicadores entre o Brasil e os países da OCDE de investimentos públicos em educação. Por meio da comparação internacional, pode-se avaliar o sistema educacional de determinado país em relação aos outros países e, desta maneira, verificar as deficiências e também a eficácia, muitas vezes não percebidas dentro dos próprios países. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financ_internacionais-ocde. Acesso em 25 de maio de 2015.

Não obstante, conforme exposto no quadro 02, em 2003 é criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a mesma é formada por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que elaboram materiais de orientação para cursos de formação continuada de professores nas modalidades semipresencial e a distância com carga horária de 120 horas. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação (MEC) oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenar o desenvolvimento do programa. Segundo BRASIL (ON-LINE):¹¹

Por meio dessa rede, o Ministério da Educação assumiu o papel de indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada em estreita articulação e colaboração com os sistemas de ensino e com as Instituições de Ensino Superior, agora não apenas incumbidas da formação inicial, mas também continuada de professores. A Rede Nacional de Formação Continuada, além de reunir e fortalecer as ações estratégicas da área, promoveu maior articulação entre as demandas dos estados e municípios e os cursos ofertados pelas Instituições parceiras.

De acordo com Brasil (ON-LINE)¹² a Rede busca contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação continuada dos professores como sujeitos do processo educativo. O objetivo da rede é não reduzir a formação continuada a um evento, mas realmente em um processo permanente, onde os sistemas de educação devem envolver os professores, assegurando-lhe o tempo para formação, preferencialmente na carga horária de trabalho, sem prejuízo das 800 horas com os alunos; o local de realização e, pessoal que se responsabilize pela articulação institucional (entre Secretaria de Educação/MEC/Centros/Escolas) e pela coordenação das atividades e a interlocução permanente com os Centros.

Ainda no âmbito das políticas públicas para a formação continuada, em 2007 foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, composto por diretrizes para dar fluência às metas do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)¹³ tendo como finalidade

¹¹Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=1145. Acesso em 1º de junho de 2015.

¹² Disponível em: file:///C:/Users/Tcorp/Downloads/catalogo_2008_azul_seb.pdf. Acesso em 03 de junho de 2015.

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em 2 de junho de 2015.

o regime de colaboração entre a União, os municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Plano é composto de 28 diretrizes, com destaque aqui para a II e XII no que tange à formação continuada de professores alfabetizadores.

II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Não diferente do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2011/2020), que dispõe em sua Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Destacamos na lei a estratégia referente à formação de professores alfabetizadores:

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

Concordamos que para a efetivação das metas e estratégias já constantes anteriormente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e agora no PNE (2011/2020), no que tange alfabetizar as crianças até no máximo 8 anos de idade, há que se investir de forma incisiva na formação continuada dos professores alfabetizadores, com uma amplitude que vá além da criação de programas de formação continuada.

Ante a breve descrição do quadro das políticas públicas de formação continuada de professores pós LDB 9.394\96, ainda nesse âmbito, importa dizer que essas políticas deram fluência à Programas de formação continuada para professores alfabetizadores que passaremos a expor: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER, 2006), Parâmetros Curriculares em Ação (PCN, 1999), Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO, 2010), e por último Pacto Nacional Pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012). Não é objetivo aqui detalhar ou analisar cada programa, mas realizar uma breve exposição de cada um e, apresentar resultados de pesquisas sobre os mesmos para elucidar os efeitos da formação continuada subjacente.

Em 2001 foi publicado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA, com abrangência em rede nacional, tentando romper uma cultura da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. “O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2001. p. 4).

De acordo com o documento de apresentação (BRASIL, 2001), o PROFA foi um dos meios utilizados para combater a defasagem na alfabetização, com o objetivo de oferecer aos professores alfabetizadores novos conceitos de alfabetização, fruto de estudos feitos por educadores de vários países. Esses estudos têm como suporte as mudanças na prática da leitura e escrita na década de 1980, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

Assim, como está explicitado no documento de apresentação do programa (BRASIL, 2001), o PROFA compreende que, para que o aluno aprenda a ler e escrever corretamente, é preciso que esteja inserido em situações que faça refletir, traduzir, tirar conclusões e estabelecer relações e compreensões das informações presente numa sociedade letrada. Com isso, fica claro que é ultrapassado pensar que só se aprende a escrever através da transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os conhecimentos prévios que os alunos já possuem antes de se escolarizar. É necessário que nesta nova forma de pensar a alfabetização, o professor assuma outra postura.

O programa foi uma formação complementar aos professores alfabetizadores, que fora desenvolvido a partir do comprometimento das secretarias de Educação, Estados, Municípios e Universidades. Tratou-se de um curso que foi executado em 2001 e 2002 com carga horária de 160 horas, no qual 75% do tempo trabalhado em grupo, orientado pelo formador e, 25% individualmente com leituras. O material era composto de três módulos e estes distribuídos por unidades, e todos os materiais foram ofertados pelo MEC. Composto ainda por vídeos, contendo 30 programas distribuídos em três módulos, documento de apresentação do programa, guia de

orientações metodológicas, guia do formador, coletânea de textos e fichário /caderno de registro.

Identificamos em pesquisa realizada sobre o PROFA por meio de Machado (2007, p. 86) que embora o programa tenha trazido grandes inovações no campo da formação continuada, tais como a tematização da prática, a valorização dos professores e seus saberes, o mesmo pouco auxiliou na ressignificação de conceitos que provocassem mudanças na prática pedagógica e, ainda continua, “uma proposta de formação continuada, não pode sozinha proporcionar a reflexão para a possibilidade de mudança de paradigmas educacionais”.

Bavaresco *apud* Alferes (2009) destaca que o programa apontava indícios de uma filosofia pragmatista e com base na racionalidade técnica, inserindo-se nos preceitos neoliberais ao oferecer, tanto ao formador como ao professor, um status de técnico da aprendizagem.

Diante do quadro insatisfatório sobre a qualidade do ensino, em 2006 quando as estatísticas mostravam que alfabetização nas séries iniciais não tinha alcançado os índices esperados, o Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - SEIF, Departamento de Políticas Educacionais - DPE e Fundescola cria políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, desenvolvendo o programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER, que teve por objetividade dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O programa buscou “resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade”. (BRASIL, 2007, p. 7).

O PRALER foi um programa de formação continuada de professores nas séries iniciais e buscou desenvolver novas estratégias que auxiliasse o docente no diagnóstico do aluno e saber a real dificuldade em que encontrava o discente. Assim, o professor tinha a oportunidade de trocar experiências e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em sua prática educacional. Para tanto, no caderno de Teoria e Prática 5 (BRASIL, 2006), trazia á tona a reflexão sobre a leitura e escrita e o prazer de viajar na imaginação através das diversidades de gêneros textuais que circulam numa sociedade grafocêntrica. O mesmo destacava ainda a importância das brincadeiras e jogos na alfabetização.

O programa foi desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial, e na perspectiva da formação contínua em serviço, “o que possibilita ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mescla atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (Sessões Presenciais Coletivas)”. (BRASIL, 2007, p. 8).

Em conformidade com o guia geral do PRALER (BRASIL, 2007), o MEC disponibilizou materiais impressos como: os cadernos versão aluno e professor, guia geral do curso, guia do formador e caderno de teoria e prática. O uso destes recursos foi orientado pelo formador para alcançar os objetivos traçados pelo programa, que foi lançado em 2006 com duração de um ano e meio. Para obtenção de certificado, o cursista deveria ter no mínimo 75% de frequências presenciais e a realizações das atividades propostas que seriam avaliadas pelo formador do programa.

Não obstante, a pesquisa sobre o PRALER é apontado por Rocha (2010, p. 106):

A concepção de formação continuada nos programas, compreendida como ideia de formação permanente e pelo conceito de desenvolvimento profissional, restringe-se pela racionalidade adotada, a racionalidade prática, que apesar de propor-se a uma prática reflexiva, mantém a reflexo, a atitude reflexiva limitada ao âmbito da sala de aula.

Não diferente, o PRÓ-LETRAMENTO é um Programa de Formação Continuada de Professores nas séries\anos Iniciais do Ensino Fundamental para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O Programa foi realizado pelo MEC entre os anos 2008/2009 com a parceria de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios. (BRASIL, 2008).

O PRÓ-LETRAMENTO propões alcançar cinco Objetivos:

- Oferecer suporte a ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;

- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2008, p. 7).

De acordo com o guia do curso (BRASIL, 2008), o programa PRÓ-LETRAMENTO visa a problematização dos conteúdos vivenciados pelos educadores em seu cotidiano de forma reflexiva, considerando-o sujeito da ação e valorizando o conhecimento já adquirido. O curso apresenta ainda um novo percurso que norteia e contribui para que a formação continuada se torne significativa à prática docente. A estratégia do programa é envolver os professores em uma rede de formação que lhes possibilite a construção de novos conhecimentos, bem como a criação de novos entendimentos e perspectivas que orientem suas práticas.

O Programa tem uma carga horária de 120 horas, é executado na modalidade a distância e com encontros presenciais que são ministrados pelos professores orientadores/tutores. Cada cursista recebeu um livro contendo o Guia do curso e sete fascículos que embasam o processo de estudo, além de um fascículo para os professores orientadores e quatro vídeos com jogos e brincadeiras que é disponibilizado aos orientadores/tutores para utilizarem nos encontros (BRASIL, 2008).

Em análise aos programas de formação continuada, incluindo o PRÓ-LETRAMENTO, Soares (2008, p. 142) alude que em geral os autores do eixo de formação continuada criticam os cursos por sua falta de relação com os contextos políticos, com o cotidiano escolar e propõem um modelo de formação que valorize a prática docente, de forma a inserir-se aí a questão do conhecimento científico que é deixado de lado. A autora em pauta ainda expõe:

Os textos apontam uma forte tendência em valorizar ações formativas pautadas na prática imediata, na troca de experiência, na resolução de problemas manifestos no dia-a-dia da escola, havendo, ao mesmo tempo, uma secundarização da discussão a respeito da necessidade de os docentes adquirirem uma sólida base teórica que lhes permita compreender a sua prática e intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico.

Em 2011, em meio a um cenário que retrata a grave situação da educação no país, e principalmente na alfabetização, que segundo o Instituto ABC (INEP, ONLINE, 2013)¹⁴, em escolas públicas, a média nacional em leitura foi de 48,6% e, em escrita, 43,9%, do que era esperado para esta etapa do ensino, na região Norte o índice, em leitura, foi de 39,4% e, em escrita, de apenas 35,0%, demonstrando, desta forma, a fragilidade do ensino público nesta região. Neste cenário institui-se o PNAIC (Pacto Nacional da Idade Certa) que foi implantado em 2012 embasado em um acordo firmado entre União, Distrito Federal, Estados, Municípios e Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com intuito de garantir a todas as crianças Brasileiras o direito a uma educação de qualidade e ser alfabetizadas até ao final do 1º ciclo da alfabetização, ou seja, até os 8 (oito) anos de idade.

Para tal, investiu-se na capacitação e aperfeiçoamento do profissional de educação que trabalha diretamente com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o caderno de apresentação do programa (BRASIL 2012, p. 5), o PNAIC está estruturado em quatros eixos:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL 2012, p. 5).

A proposta do PACTO, segundo o caderno de apresentação (BRASIL, 2012) vai além de oferecer a criança o acesso à leitura e escrita, não basta saber codificar ou decodificar grafemas e sons. “Mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas”. Assim, é importante que haja um planejamento didático que possibilite a reflexão sobre o conhecimento do sistema da leitura e escrita.

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores

¹⁴ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 21 fev. de 2013.

atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse **triângulo** formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares (BRASIL 2012, p 24).

Quanto às pesquisas sobre PNAIC a literatura é bastante reduzida. O diferencial são as responsabilidades atribuídas aos entes federados, o pagamento de bolsas para todos os envolvidos e a intensificação da distribuição de materiais, como por exemplo, obras literárias. Observamos ainda que o PNAIC é um programa de abrangência nacional, o que não ocorreu com os demais.

Porém, com as inúmeras cobranças de agentes nacionais e internacionais quanto à qualidade da educação no país, principalmente no que se refere à alfabetização, o papel do Estado como indutor do desenvolvimento político é palco de transformações vertiginosas, passando inclusive, a reconfigurar as políticas públicas de formação continuada, cedendo “autorização” por meio do Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012) a oferta a outras organizações. Aos poucos novos atores sociais vão surgindo, reconfigurando-se as parcerias entre o público e o privado e surgindo agências que contribuem para o fortalecimento do chamado Terceiro Setor – organizações não governamentais, segmentos organizados de corporações da sociedade civil, grupos empresariais, comunitários entre outros. Esse movimento tem agido de modo quase imperceptível, mas que já atua em larga escala no setor educacional. De acordo com Vieira (2002, p. 26):

Uma das manifestações desse fenômeno se expressa na “incapacidade” do setor público de responder a certas demandas, uma das quais é a expansão do ensino. Assim, na medida em que existe espaço para o florescimento de iniciativas não estatais, este vai sendo preenchido por diferentes modalidades de organização, as quais, não raro, autodenominam-se de interesse comunitário, sem fins lucrativos, etc. Se é preciso reconhecer que muitos de fato o são, não é menos verdadeiro que com o rótulo de *fins lucrativos*, também se pode abrigar o interesse pelo lucro fácil e a sobrevivência à custa de subsídios estatais (2002, p. 26).

Ante o elucidado, passaremos a expor a seguir proposições sobre a atual política pública para formação de professores ofertada pelo terceiro setor.

2.4.1 Mercantilização\terceirização: Articulação entre o público e o privado para a oferta de uma política de formação continuada

Como já expomos nos textos anteriores, a educação passou por reformas importantes desde a década de 1990. Segundo Xavier (2009, p. 82) “A Educação foi revista em todas suas dimensões: financiamento, currículos, avaliação e gestão. A reforma brasileira não se constituiu sozinha, isolada, acompanhou a onda de reformas na América Latina e Europa”.

A partir desse momento os educadores passaram a ser peças chave para esse novo cenário educacional. O governo passou a investir na formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, e esse investimento ficou evidente com a publicação da LDB 9394/96, com o Plano Nacional de Educação e a criação da Rede Nacional de Formação Continuada.

Para uma melhor compreensão, retornamos as reformas do Estado brasileiro a partir da década de 1990, o que influenciou e continua a influenciar diretamente nas mudanças ocorridas na formação dos professores em todas as suas etapas.

Uma das principais mudanças ocorridas no início dos anos de 1990, de acordo com Ramos e Dri (2012), é que o Estado passa a ter um papel avaliador, isto é, ele descentraliza suas funções e dirige como um avalista e não necessariamente como um provedor, com mecanismos de avaliação que lhe permitem controlar as atividades do setor público a distância.

Tais mudanças são identificadas através das reformas políticas nesse período, que culminaram no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)¹⁵. Tal qual propõe ações que se configuram pela minimização do papel do Estado, permitindo as parcerias entre o público e o privado na educação, especialmente no que diz respeito à criação de uma nova categoria: a esfera “pública não estatal”, co-responsável pela oferta e financiamento da educação (PERONI; ADRIÃO, 2005 *apud* RAMOS; DRI, 2012).

Neste cenário, ocorre a municipalização do ensino fundamental, atribuindo-se aos municípios a criação de uma Rede de Ensino para atender as necessidades das demandas educativas. Para Ramos e Dri (2012) ao atribuir tal responsabilidade

¹⁵ Disponível: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2014.

aos municípios, fez com que esses aderissem à parceria político-privada que, muitas vezes, é precipitada e gerada pela pressão dos governos supranacionais, isto é, cobranças para que os municípios atendam todos os aspectos a rede educativa (matrículas, material didático, contratação de professores e formação continuada), tornando a educação um mercado em grande expansão e com a possibilidade de lucro.

As parcerias entre o setor público e setor privado, possibilitam o surgimento de assessoramentos às prefeituras, a venda de modelos de gestão, os serviços de avaliação institucional, a venda de materiais apostilados e a formação continuada de professores. Estes serviços passam a ser considerados como um bem de serviço, e não um direito, em alguns casos o lucro sobrepõe a questão educacional.

Neste ínterim, se instaura a concepção de que a propaganda modernização e os processos impostos pelas novas formas de sociabilidade capitalista no campo produtivo elevam a educação como centro gravitacional dos interesses do empresariado e do governo, o qual assume, mais do que nunca, a função de executor das exigências do capital nacional e, principalmente, do internacional, interferindo diretamente na educação e consequentemente a formação dos profissionais.

De acordo com as alterações ocorridas no mundo do trabalho, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre estado e sociedade civil, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola.

Percebemos então, que nesse “jogo de interesse”, a busca por uma qualificação aligeirada, pode ocasionar números e não a devida qualidade na formação do professor, uma vez que, ocorre por questões estritamente financeiras. E esta condição oferece riscos e sérias consequências para os educadores e consequentemente para os educandos. Segundo Nóvoa (1999, p. 5) “consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissional”. Em consonância com do pensamento de Nóvoa, Sacristán (2006, p. 83) elucida que o mercado ao tomar conta da educação, usurpa a capacidade dos professores para dar voz aos consumidores. “Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência”.

O dito pode ser explicitado no Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012), o mesmo é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Segundo o Guia (2011-2012), com essa publicação, o MEC visa oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Ele está organizado em cinco blocos de tecnologias: Gestão da Educação; Ensino-Aprendizagem; Formação de Profissionais da Educação; Educação Inclusiva e Portais Educacionais. Segundo o Guia (BRASIL, 2011, p. 7):

Para alçar a Educação Básica do Brasil a patamares mais elevados, será necessário um esforço conjunto não só dos órgãos mais diretamente vinculados à Educação. Toda a cooperação dos diferentes setores da sociedade concorrerá para que, em 2022, o índice chegue a 6,0 – meta proposta pelo MEC, baseada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Dessa forma, cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo “implementadas” pelo MEC- elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação) ou por parcerias estabelecidas com instituições da área da Educação – e pelas tecnologias apresentadas por “instituições e/ou empresas públicas ou privadas”, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do processo de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2011-2012). O Guia está organizado em sete blocos de tecnologias: Gestão da Educação, Ensino-Aprendizagem, Formação dos Profissionais da Educação, Educação Inclusiva, Portais Educacionais, Educação para a Diversidade, Campo, Indígena, Jovens e Adultos e Educação Infantil, como mostra o quadro 3.

Quadro 3: Blocos de tecnologias do Guia de Tecnologias Educacionais

Item	Categorias	Tecnologias Desenvolvidas pelo MEC	Tecnologias Externas ao MEC	Total
01	Gestão da Educação	11	07	18
02	Ensino Aprendizagem	09	51	60
03	Formação de Profissionais da Educação	12	15	27
04	Educação Inclusiva	11	1	12
05	Portal Educacional	05	11	16

06	Educação para a diversidade: Campo, Indígena e EJA	17	11	28
07	Educação Infantil	0	08	08
	TOTAL	65	104	169

Fonte: Guia de Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2011, p. 8).

O quadro acima ilustra que a formação continuada, vista até então como obrigação do Estado, e reafirmada como tal em documentos citados anteriormente, acaba não se efetivando e os cursos de formação continuada passam a ser oferecidos, em grande parte, pelo setor privado. Nesse contexto, concordamos com Freitas (2002) quando assevera que essa formação passa a ser considerada pelo setor privado como um negócio lucrativo, distanciando-se dos moldes das políticas de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos, ou seja, o Estado transfere parte de sua responsabilidade para o terceiro setor.

Em consonância com o pensamento de Freitas (2002) Dri e Ramos (2002) elucidam que a formação de professores ofertada pelo setor privado caracteriza-se como um processo camuflado de mercantilização da educação pública, sendo o professor treinado para disseminar exatamente os valores do setor privado à comunidade escolar.

Assim, se instaura um processo que para alguns autores, dentre esses Contreras (2002); Vieira (2002); Freitas (2002); Dri e Ramos (2002), Moreira (2002) e Nóvoa (1999), pode ser considerado como uma mercantilização/terceirização da formação continuada de professores e especificamente de alfabetizadores, visto que boa parte dos programas de formação do Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012) prioriza esta área. Especificamente Moreira (2002, p.19) alude que tais ações, caracterizam-se como "pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*". Em relação às pesquisas educacionais sobre esta prática, não há registros de produção, sendo um campo descoberto pelos pesquisadores como expõe Vieira (2002, p. 26):

A pesquisa tem avançado pouco sobre o estudo de organizações fora da esfera estatal, mesmo porque tais instituições, embora possam se dedicar à investigação sobre as mazelas do setor público, costumam ser avessas a abrir suas portas aos pesquisadores. Como exemplo – podem se apontar as organizações particulares de ensino – quantos estudos têm sido feitos a respeito delas? Muito pouco e isso não ocorre por falta de interesse, mas porque tais instituições

costumam ser impermeáveis ao escrutínio daqueles que pretendem dedicar-se à análise dessas formas de organização.

Diante desses estudos desenvolvidos com relação à temática investigada, apresentamos a seguir o desenho metodológico produzido para a operacionalização da pesquisa em pauta.

3 O DESENHO DA PESQUISA

Após efetivarmos os estudos teóricos sobre a temática investigada, passaremos a expor nessa seção a operacionalização do estudo, constituída, em primeiro, do delineamento da motivação da pesquisa que objetiva emitir uma ideia entre a problemática e a experiência profissional da pesquisadora. Em seguida, no sentido de proporcionar ao leitor uma imagem do *lócus* da pesquisa, apresentamos de modo sucinto a descrição histórica e geográfica o município de Ariquemes-RO. Na sequência esboçamos uma descrição, em linhas gerais, dos aspectos relacionados ao Programa “Além das Letras”. E por fim, passamos a descrever a metodologia da pesquisa, apontando a problemática, os objetivos geral e específicos, os sujeitos, o *lócus* e instrumentos para a coleta de dados, bem como, a abordagem utilizada.

3.1 MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho é fruto de uma longa história que carrego arraigada em mim, construída em anos na Educação Básica, onde muitas inquietações foram adquiridas no percurso de minha jornada profissional, passando por experiências entre a docência, como também, fazendo parte da gestão escolar. Na verdade a minha história de vida muito tem a ver com o que será apresentado nesta pesquisa sobre a formação de professores no Brasil.

Cheguei a este Estado, especificamente em Machadinho D’Oeste, que ainda não havia se emancipado, em 1985, não diferente da maioria dos que aqui estão, meus pais vieram em busca do Eldorado, a terra prometida. Minha mãe, que possuía apenas 5ª série se efetivou como professora do Estado para uma escola multisseriada que fora construída dentro da nossa própria propriedade, na Linha MA 33, por meio do BID - Banco Internacional de Desenvolvimento. Ainda não emancipada, a cidade era gerenciada pelo Estado.

O meu marco histórico do ser docente teve início em 1989, quando minha mãe adoeceu e eu ainda muito jovem, aos 17 anos, iniciei minha história como professora também alfabetizadora, substituindo-a. Lecionei em escolas multisseriada durante 10 anos, na Linha MA 33, Escola José Saldanha e, logo em seguida na Linha MA 25, Escola Carlos Gomes, com uma jornada dupla de trabalho. De início,

sem nenhuma formação pedagógica, possuía apenas o Ensino Fundamental, logo ao passar dois anos, iniciei o curso de formação de professores em serviço para o magistério, no antigo Logos II¹⁶, terminei o curso aos 21 anos de idade, não diferente de mim, a maioria dos meus colegas também se formou por meio do mesmo curso.

Lembro-me perfeitamente o abandono que vivia nas escolas. Nos primeiros anos de profissão, o único momento durante o ano letivo que aparecia alguém da secretaria de educação, era ao final do ano para a aplicação de testes de leitura e prova aos alfabetizandos, averiguando se estavam aptos ou não a progredir de série, essa não era uma decisão da professora. Outro objetivo ainda desses testes, era pagar uma gratificação por produtividade aos professores que conseguiam fazer com que os alunos se dessem bem nas provas aplicadas pelos avaliadores, que eram intitulados naquela época de supervisores escolar. Daí o questionamento, seria este o papel deste profissional? Talvez a compreensão daquela época fosse essa.

Mesmo com esse abandono, ensinava a partir de como me ensinaram. Acredito que esse foi e continua sendo o caso de muitas como eu. Tive duas grandes alfabetizadoras em minha vida, primeiro minha mãe, quando fui para a escola a primeira vez, já estava lendo e escrevendo graças a ela, e em segundo, a professora Amélia, na Escola Israel Pinheiro, no bairro Durval de Barros, em Belo Horizonte, que maestrinamente deu continuidade a esse processo.

Desta forma, mesmo com um método tradicional, por meio do processo de silabação, meus alunos, ensinados com muita responsabilidade, ao final do ano letivo escreviam e liam como quem estuda em qualquer boa escola, não que as nossas não o fossem, mas aos olhos de alguns e pelas condições de existência,

¹⁶ Diagnóstico realizado no Brasil, em 1972, pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura (DSU/MEC2) mostrou que havia cerca de 150 a 200 mil professores leigos³ com escolaridade entre 4ª e 8ª série do 1º grau, atuando em sala de aula nas quatro primeiras séries do 1º grau. Da mesma forma, dados do Programa da Carta Escolar (PROCARTA) em 1975, mostraram que no país, existiam aproximadamente 300 mil professores não titulados também atuando nas turmas de 1ª à 4ª série do 1º grau (BRASIL, 1975). Neste sentido, se justificaria a implantação de projetos para capacitar e habilitar os professores leigos e entre os projetos implantados estava Logos II. O Projeto Logos II (Deliberação 018/79 de 07/06/79) foi um programa de educação à distância implantado em 1975 pelo Governo Federal através do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) (PEREIRA; PEIXOTO, 2010), com intuito de formar os professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau para exercício do magistério. Foi desenvolvido em estados estratégicos, onde havia a maior quantidade de professores leigos atuando e entre esses estava Estado Rondônia que neste período ainda estava na condição de território federal. Os professores que se matriculavam no Logos II tinham níveis de escolaridade variados, sendo exigida como escolaridade mínima para participar do projeto, a 4ª série do 1º grau e idade mínima de 19 anos, sendo necessário ter 21 anos completos para a conclusão do curso (BRASIL, 1975). (GOUVEIA, S/D) Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/enaphem/sistema/trabalhos/44.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2015.

poderia ter incorrido no fracasso daqueles alunos que estavam sob minha responsabilidade, que não eram poucos, cheguei a ter 28 alunos em uma mesma sala. Reconheço que de certa forma, foi um processo mecânico de alfabetização, pelo conhecimento que não dispunha sobre o desenvolvimento da criança, que hoje me remete a pensar como a criança aprende e como os conhecimentos são sistematizados na prática.

Um pouco mais adiante, por volta de 1995, esse quadro de acompanhamento e formação vai se modificando, me recordo que pelo menos duas vezes por ano, os professores de uma mesma região eram organizados em uma única escola para troca de experiências e confecção de materiais que eram sugeridos pelas supervisoras escolar da SEMED, que traziam modelos para serem copiados pelas participantes. Muitas experiências eram trocadas e era realizada uma retroalimentação, estes encontros me faziam mais forte, sempre tinha algo para ensinar, mas tinha muito mais a aprender. Claro que apenas do ponto de vista prático.

Os anos se passaram e, em 1998 foi fechada a escola Carlos Gomes, da Linha MA 25, sendo eu obrigada, a ficar um período lecionando na Linha MA 33 e o outro período me deslocava para uma escola da sede do município, com uma distância de 15 quilômetros, utilizava o ônibus escolar. Neste outro período trabalhava em uma escola periférica da cidade, com uma turma de 4 anos, pré-escola. Dois anos se passaram e decidiram também fechar a escola da Linha MA 33, uma vez que a política nesse momento era adquirir veículos que levariam as crianças para a cidade, onde o professor poderia atender um número maior de alunos, e assim o foi.

Essas escolas faziam parte da minha vida e da vida daquelas comunidades. Ali se realizavam as campanhas de vacinação, as festas de datas comemorativas, dia dos pais, das mães etc. Cada membro daquelas comunidades colaborava com o que tinha, desde a limpeza, aos comes e bebes em dia de festa, ou quando faltava a merenda escolar, cada um enviava algo para que as crianças pudessem estudar pelo menos alimentadas e em um ambiente agradável. Nas festas havia o envolvimento de todos da comunidade indistintamente. Os jovens que já haviam saído da escola se organizavam e ensaiavam peças teatrais maravilhosas, e no grande dia se apresentavam a todos como grandes artistas. Com o fechamento das escolas, encerra-se um ciclo histórico.

Em 2000 fui convidada a assumir a direção de uma escola de Ensino Fundamental, que tinha em média uns 700 alunos, era a maior escola do município, se encontrava toda depredada. Passei a dedicar todo o meu tempo à causa da escola, foi aí que pude perceber o descaso do poder público com a educação. Muitas cobranças de minha parte, uma vez que também muito cobrada pela comunidade. Sem condições de trabalho, decidi ao final de 2001 deixar o cargo onde fui convidada pelo secretário da época a assumir a coordenação de 5 escolas multisseriadas, onde estava sendo implantado o programa do governo federal “Escola Ativa”.

Passei a participar das formações sobre a metodologia de trabalho do programa “Escola Ativa”, que era ofertado pela SEDUC e, ao mesmo tempo ser multiplicadora do mesmo no município, “era realmente esse termo multiplicadora”. Nas formações que aconteciam no município, além das professoras das 5 escolas onde estava o programa, todos os demais professores, de escolas multisseriadas participavam. Permaneci como formadora e supervisora do programa até 2005. Neste momento já tive contato com uma nova proposta de alfabetização, que era a alfabetização com textos, e a perspectiva da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky.

Paralelo a essas atividades, também trabalhei como tutora nos cursos Normal Superior – EAD – Fael, Unitins e Pedagogia – EAD-UIbra.

Ainda em 2000 iniciei o curso de Pedagogia pela UNIR - Universidade Federal de Rondônia, por meio do PROHACAP¹⁷, ali mesmo em Machadinho D’Oeste, onde neste primeiro momento do programa no Estado, naquele município aconteceu duas turmas, uma de Pedagogia e outra de Letras, com cerca de 70 alunos em cada. Era um curso ofertado somente em períodos de férias e os professores se deslocavam da capital do Estado, Porto Velho, para ministrar as disciplinas.

¹⁷ O Programa de Habilitação de Professores Leigos - PROHACAP efetuado pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, com intermediação da Fundação Rio Madeira, envolve hoje um pouco mais de 27 municípios, com cerca de 170 turmas, em uma média de 57 alunos por turma, incidindo em 9.690 professores em formação, no estado de Rondônia. A necessidade de formar professores de nível superior está vinculada a exacerbada e duvidosa interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), quanto a manutenção dos professores que não possuem formação adequada para o magistério no sistema educacional onde trabalhassem. Não é demais lembrar que a demanda por escolarização entre os próprios professores que atuam na rede pública na região ultrapassa a casa dos 80 mil professores, segundo os dados do INEP, 1990, e sempre existiu. (A REVOLUÇÃO “PROHACAPIANA”, WALTERLINA BRASIL, 2002). Disponível em http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/numero037Walterlina.pdf. Acesso em 02 de julho de 2015.

Enquanto no magistério meu contato com a teoria foi muito voltado aos estudos de Piaget, na universidade, tive a oportunidade de conhecer uma infinidade de outras ideias, trazidas por autores que passaram a fazer parte da minha profissão, sendo eu guiada por técnicas e métodos que puderam dar outro significado as minhas ações.

Esse momento de entrada na academia me possibilitou realizar muitas reflexões, uma vez que já vivenciava a sala de aula e tive alguma experiência enquanto gestora. Passei principalmente, a refletir sobre a minha educação básica de modo geral, sobre os meus professores, seus métodos e técnicas.

A inquietação que deveria naturalmente ocorrer em todos que estão em um processo de aprendizagem, despertando dentro de cada aluno o conflito interno, a eterna busca do conhecimento, surgiu em mim. Passei a realizar inúmeras leituras, que consequentemente possibilitou a realização de inúmeros questionamentos, principalmente voltados para a responsabilidade do professor enquanto ator da mudança do processo educacional, mas não somente, a responsabilidade de um conjunto de agentes. Em 2004 me tornei finalmente pedagoga. Talvez tenha agarrado essa oportunidade, que para alguns nunca chegará, como se fosse a maior de minha vida.

É importante uma atenção aqui, o número de professores formados através do PROHACAP, além das turmas que iniciaram em 2000 e terminou em 2004, neste mesmo ano são ofertadas mais duas turmas, outra de Pedagogia e uma de História, o que indica obviamente que a maioria dos professores desta região, e senão de todo o Estado de Rondônia, naquela década foi formado por meio deste programa.

Ainda no mesmo ano, 2004, iniciei o curso de “Metodologia do Ensino Superior”, também ofertado pela UNIR, encerrando o mesmo em 2005, antes mesmo do encerramento da mesma, já havia iniciado outra em “Supervisão Escolar” na FIAR – Faculdades Integradas de Ariquemes, uma vez que esta passava a ser minha área de trabalho. Cursando esta última, conheci a coordenadora do curso de Pedagogia da instituição e fui convidada a ministrar à disciplina “Educação e Trabalho”, paralelo às atividades da secretaria de Educação de Machadinho D’Oeste, permaneci até o ano de 2010, me deslocando uma ou duas vezes por semana até o município de Ariquemes, onde fica a instituição FIAR.

De 2006 a 2010 passei a trabalhar na secretaria de educação como coordenadora pedagógica geral, deveria atender a todas as escolas do município, o

que aos olhos de qualquer leigo, isso seria uma proposta inexecutável. Durante todo esse tempo, cuidava da lotação das escolas, auxiliava na correção dos Projetos Políticos Pedagógicos, tirava dúvidas continuamente dos gestores, respondia a questionamentos feitos pelo Ministério Público quando havia demanda, enfim, conseguia poucas vezes me deslocar até as escolas para averiguar *in loco* as dificuldades dos coordenadores pedagógicos e dos professores.

Especificamente em agosto de 2010 ingressei na Universidade Federal de Rondônia-UNIR, ocupando o cargo de docente do quadro efetivo no curso de Pedagogia do campus de Ariquemes-RO. As áreas específicas às quais atuo desde então são: Fundamentos e Prática da Alfabetização; Currículo e Educação Básica e Avaliação Educacional, o que me possibilita uma constante integração entre essas áreas. Passei a atuar desde 2010 como coordenadora do curso de Pedagogia – PARFOR e desde 2013, também no PNAIC, neste ano assumi a função de formadora em linguagem e em 2014 atuei como supervisora do programa.

O contato com as escolas municipais de Ariquemes, as atividades práticas relacionadas às minhas disciplinas que os acadêmicos desenvolviam nas escolas me colocou em contato com informações referentes ao Programa “Além das Letras”, onde além de instigar os sujeitos sobre o mesmo, passei a buscar informações em outros meios, conversas informais com as formadoras da SEMED de Ariquemes e buscas na página do Instituto Avisa Lá, provedor do programa.

O que, prioritariamente, motivou o interesse em pesquisar o “Além das Letras”, foi o fato de se tratar de um programa criado em outra realidade, na cidade de São Paulo, ofertado pelo terceiro setor, por meio de um instituto que se intitula como uma ONG, “caracterizada sem fins lucrativos”.

3.2 DE ONDE SE FALA: O MUNICÍPIO DE ARIQUEMES-RO

Ariquemes é um município brasileiro do estado de Rondônia, possui uma área de 4.426,571 km², está localizado na porção centro-norte do estado, a 202 quilômetros de Porto Velho pela BR-364 (MENEZES, 2008)¹⁸. Foi intitulado

¹⁸ Disponível em:

http://www.mestradoemletras.unir.br/menus_arquivos/1372_dissertacao___nuria_sague_lopez.pdf. Acesso em 2 de maio de 2015.

Ariquemes em homenagem à tribo indígena Arikemes, integrada por habitantes originais da região.

O município de Ariquemes fica situado na região do Vale do Jamari, núcleo ao qual surgiu dando origem a cidade, em meados de 1794. O núcleo era conhecido pela abundância de suas especiarias nativas, destacando o cacau e o látex da seringueira. A região era habitada por extrativistas e índios, possuíam vários seringais, principalmente o Seringal Papagaios (LOPES, 2013)¹⁹.

Por volta de 1900, inicia-se a ocupação do Vale do Jamari durante o primeiro ciclo da borracha, porém, sua ocupação efetiva deu início a partir de 1909, com a construção da linha telegráfica de Cuiabá a Santo Antônio do Rio Madeira, uma maratona de muito trabalho e sacrifício, cuja expedição era chefiada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

Através da Resolução nº 735, de 06 de outubro de 1915, essa região foi delimitada, e titulada de 3º Distrito do município de Santo Antônio do Rio Madeira. Esse período é marcado pela intensa migração nordestina, os quais ocupavam as terras e extraíam as riquezas naturais, especialmente o látex da borracha, de grande procura internacional. A partir de então ocorrem outros fluxos migratórios, tal como, nordestinos atraídos pelo Ciclo da Borracha na década de 40, e pessoas vindas de diversos pontos do país atraídos pelo garimpo, na década de 50.

Em 1972, o INCRA inicia estudos nas áreas ainda desapropriadas, tais estudos resultaram nos projetos de assentamento "Burareiro" e "Marechal Dutra". A partir de 1975, esses projetos entram em fase de implantação. O crescimento populacional é sentido e envolve a ação conjunta do INCRA, Governo do Território e Prefeitura Municipal de Porto Velho na criação de um planejamento urbano, com vista, a ocupação racional e planejada da área. Antônio Carlos Cabral Carpinteiro, prefeito de Porto Velho, determinou a transferência da sede do Distrito, localizado às margens do rio Jamari, onde atualmente se localiza o bairro Marechal Rondon, para outra localidade próxima a BR 364, onde foi instalada a cidade planejada dividida em setores: Institucional, Industrial, Comercial e Residencial. No dia 11 de fevereiro de 1976, a primeira árvore foi derrubada surgindo a Nova Ariquemes.

¹⁹ Disponível em:

http://www.mestradoemletras.unir.br/menus_arquivos/1372_dissertacao___nuria_sague_lopez.pdf. Acesso em 2 de maio de 2015.

Através da Lei nº 6448 de 11 de outubro de 1977, Ariquemes adquire sua emancipação política, com a instalação política do município no dia 21 de novembro. Por meio da Lei nº 6921, de 16 de junho de 1981, o município cedeu da sua área territorial para a criação do município de Jaru e em 1988, através da lei nº 198 de 11 de maio, o município cedeu área, desta vez para a criação do município Machadinho D'Oeste. Pelas Leis nº 364, 374, 375, 376 e 378 de 13 de fevereiro de 1992, foram consecutivamente doados áreas para a formação dos seguintes municípios: Jamari (atual Itapuã do Oeste), Cacaúlândia, Alto Paraíso (a capital dos Jericos), Rio Crespo e Monte Negro, e ainda há o Garimpo bom futuro, um dos distritos do município com aproximadamente 3.000 habitantes, localizado a 95 km de Ariquemes²⁰.

Atualmente Ariquemes é considerada a terceira maior cidade do Estado em número de habitantes, são mais de 100 mil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²¹. O município possui IDH de 0,752, ou seja, 7º do Estado e PIB de 693,3 milhões de reais, destacando-se na pecuária, arroz, milho, cacau, o extrativismo mineral, peixe entre outros. Sendo assim, Ariquemes é uma das principais cidades desta região, e ainda se verifica um desenvolvimento constante na construção civil.

Figura 1: Mapa do Estado de Rondônia, com destaque para o município de Ariquemes.



Fonte: <http://www.geocities.ws/nteprojetos2003/influlin/pesquisas.html>²²

²⁰ Fonte: <http://www.alorondonia.com.br/textos/ariquemes-e-sua-historia.html>. Acesso em 25 de abril de 2015.

²¹ Fonte: g1, <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2014/10/desbravadores-contam-historia-dos-37-anos-da-cidade-de-ariquemes-ro.html>. Acesso em 25 de abril de 2015.

²² Disponível em: <http://www.geocities.ws/nteprojetos2003/influlin/pesquisas.html>. Acesso em 20 de abril de 2015.

De acordo com o IBGE (2012)²³ o número de matriculados na rede municipal de ensino de Ariquemes foi de 9.980 alunos. Possuindo 22 escolas e 382 docentes.

Referente ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), segundo informações do INEP (2012)²⁴, o município de Ariquemes, em se tratando do 5º ano do Ensino Fundamental, possuía média de 4.8.

Após descrição sucinta sobre Ariquemes – RO, passaremos a expor o Programa “Além das Letras”, programa esse que foi o instrumento para descrevermos a formação continuada de professores ofertada por uma instituição do terceiro setor.

3.3 O PROGRAMA ALÉM DAS LETRAS

O Programa "Além das Letras" foi criado pelo **INSTITUTO AVISA LÁ** que se intitula como uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Segundo pesquisa, desde 1986, o instituto já apresentava propostas para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil.

Segundo informação extraída da página do instituto²⁵, a criação desta ONG, nasceu de um sentimento de frustração em relação ao atendimento prestado às crianças, em creches da cidade de São Paulo, e de uma certeza de que era possível melhorar a qualidade do trabalho por meio de uma formação que fosse eficaz e transformasse a prática educativa. A metodologia inicial deu origem aos diferentes programas, inclusive aqueles que são a distância.

A partir de 2002, passou a atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática, por meio de diferentes programas de formação continuada que atingiram até o presente momento por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

Figura 2- Abrangência Nacional do Programa “Além das Letras”

²³Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=110002&idtema=117&search=rondonia|ariqueemes|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>

²⁴ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=12375377>. Acesso em 22 de abril de 2015.

²⁵ Disponível em: <http://avisala.org.br/>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.



Fonte: <http://www.alem dasletras.org.br/municipios-part.php>

O **Instituto Avisa Lá** atua em várias possibilidades de formação, com abrangência na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Quanto à Educação Infantil oferta formação por meio dos Programas **"Formar em Rede"**; **"Programa Capacitar"** e **"Diretrizes em Ação"**.

Em se tratando do Ensino Fundamental, o Instituto Avisa Lá atua por meio dos programas **"Além dos Números"**, **"Memória Local na Escola"** e **"Além das Letras"**, este último é o foco de estudos desta pesquisa, e será apresentado de forma detalhada.

O Programa "Além das Letras", segundo as informações coletadas, nasceu do sonho da equipe do Instituto Avisa Lá de que é possível alfabetizar crianças de baixa renda para que, ao completarem o Ensino Fundamental, além de saber ler e escrever efetivamente, elas sejam capazes de entender e atribuir novos significados ao que leem e consigam se comunicar plenamente por meio da escrita.

Desde 2004 o Além das Letras vêm selecionando e divulgando boas práticas de formação em alfabetização desenvolvidas pelas equipes técnicas das secretarias municipais de educação de cinco regiões do País. Com este grupo de municípios foi criada a Comunidade Além das Letras.

Essa comunidade virtual busca estimular o aperfeiçoamento de educadores, a troca de experiências bem-sucedidas e a construção de conhecimento na área. Isso é feito em parceria com as equipes técnicas dos municípios participantes, por meio

do desenvolvimento de projetos de formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores. Tais experiências devem contemplar um diagnóstico local e um plano de ação visando melhorias na qualidade das práticas de leitura e de escrita dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma união de diferentes parceiros foi constituída para realizar o Programa Além das Letras: o Instituto Avisa Lá (IAL), responsável técnico e idealizador do Programa; a Fundação Avina, apoiador inicial; o Grupo Gerda, patrocinador e a IBM, parceira tecnológica. Além disso, o suporte ao planejamento, à gestão, à busca de parceiros e a coordenação tecnológica são de responsabilidade do Instituto Razão Social. A Ashoka, a UNDIME, a UNESCO e o UNICEF são parceiros institucionais.

O Público Alvo do Programa “Além das Letras” são as Formadoras das Secretarias Municipais de Educação, coordenadoras pedagógicas e professoras das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo do programa é investir na formação das equipes técnicas das Secretarias de Educação para que esses formadores locais invistam, por sua vez, nos coordenadores pedagógicos das unidades escolares, contribuindo para a constituição de espaços de formação permanentes. O foco maior, portanto, é o coordenador pedagógico. Com a finalidade de ajudá-lo a redimensionar sua função na escola para que compreenda seu papel na coordenação de um projeto de formação com conteúdos claros e consistentes, visando à formação de seus professores.

De acordo com as informações contidas na página do programa²⁶, para muitos municípios participantes da rede, essa proposta de formação permanente é nova. Ela vai exigir uma reorganização da Secretaria de Educação quanto aos papéis destinados aos formadores locais. Não é uma tarefa fácil e temos clareza que exigirá, em muitos casos, um tempo de reflexão da equipe e negociações internas para efetivar mudanças necessárias.

Por este e por outros motivos, há muitas situações em que, para cumprir minimamente sua responsabilidade junto aos professores, os coordenadores adotam uma linha mais prescritiva, dizendo aos professores o que eles precisam fazer, entregando o planejamento pronto, explicando demandas, mas sem incorporar na

²⁶Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em 20 de março de 2015.

sua ação os saberes dos professores. Sem dúvida, esta situação torna o professor muito dependente, sem autoria. Isto evidentemente não o ajuda a se tornar um profissional pesquisador, reflexivo e autônomo, qualidades exigidas de um educador contemporâneo.

Um coordenador que saiba muito acerca dos conhecimentos didáticos necessários para alfabetizar é importante, mas não é condição suficiente para ser um bom formador na rede. Pode-se saber muito sobre algo, mas saber pouco sobre como os professores aprendem.

Por isso, a metodologia consiste em construir situações nas quais os coordenadores possam, por meio do apoio da equipe técnica de cada município participante da rede Além das Letras, planejar os seus encontros, considerando o que sabem os professores das suas unidades. Além de avançar no conhecimento didático, o coordenador também aprenderá a tomar decisões em relação às estratégias de formação mais adequadas tais como: Observação de aula; Uso do vídeo como recurso para tematização da prática; Escrita de devolutivas nos relatórios; Escrita conjunta do planejamento; Orientação de estudo de textos, supervisões, planejamento de encontro de formações²⁷.

Para preservar a natureza da leitura e da escrita como práticas sociais, o Programa selecionou como conteúdos principais da formação, algumas práticas fundamentais para o processo de alfabetização nas séries iniciais. Uma alfabetização que tenha como objetivo formar leitores e escritores plenos (ou seja, participantes da cultura escrita) pressupõe um trabalho didático que contemple²⁸:

- Leitura feita pelo professor, situação didática que assegura ao aluno o acesso à diversidade de textos mesmo antes de lerem convencionalmente;
- Produção de textos, trabalho planejado para que os alunos produzam textos de diferentes tipos mesmo antes de escreverem convencionalmente, façam revisões coletivamente e tenham a oportunidade de discutir e analisar as características discursivas de um texto;
- Situações de escrita e de leitura pela criança, que contextualizam a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e garantem aos alunos a oportunidade de pensar diariamente sobre como se faz para ler e escrever.

²⁷ Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em 20 de março de 2015.

²⁸ Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em 20 de março de 2015.

Quadro 4: Detalhamento dos Conteúdos – Produção de Textos

Conteúdo sobre produção de texto	Conteúdo da formação
Compartilhar o conteúdo do projeto, construir o problema coletivamente.	O papel do coordenador pedagógico como formador.
Comportamentos de escritor	Comportamento escritor no contexto da formação, planejamento de situação formativa que torne observáveis os fazeres de escritor inerentes às situações sociais de produção de texto.
Condições de produção	A situação-problema na formação: planejamento de uma situação em que os professores coloquem em jogo seus saberes sobre o tema em questão.
Projetos didáticos	A modalidade organizativa. Projetos e suas implicações. A tematização de cenas de sala de aula como recurso formativo
Reescrita – situação didática	A reescrita como estratégia para ensinar a escrever: Planejamento em parceria com o professor, análise da situação didática e devolutiva ao professor – como realizar essas ações formativas.
Revisão	A revisão como atividade de análise e reflexão sobre a língua: Tematização de situação didática como recurso formativo.
Análise de textos bem escritos	O texto literário como objeto sobre o qual se pode pensar e aprender a linguagem que se escreve. O formador como modelo de leitor que aprecia e explora recursos linguísticos utilizados pelos bons escritores

Fonte: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>²⁹

Em um processo de alfabetização, a criança passa por todas essas situações simultaneamente. No entanto, para efeito da apresentação didática desse conteúdo aos professores, o programa “Além das Letras” enfoca tais situações em três módulos: os municípios devem escolher um deles (o que não significa que se deixe de lado um ou outro conteúdo) para estudar com mais profundidade, receber materiais de apoio e supervisão para o desenvolvimento de projetos de formação que abordem tais conteúdos.

Ensinar a ler e escrever - missão original e irrenunciável da escola – significa desenvolver práticas sociais que envolvam a escrita. O objetivo final do programa é contribuir para a formação de usuários competentes da língua escrita. Não é mais

²⁹ Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em 20 de março de 2015.

possível pensar na alfabetização somente como um processo de apropriação de um código.

Desde 2004 o “**Além das Letras**” atendeu mais de 196 municípios das 5 regiões do país. Aliando às vantagens da **Educação a Distância** (com um evento presencial na cidade de São Paulo), uma equipe especializada em formação de formadores, coordenadores pedagógicos e professoras alfabetizadoras, o programa é uma real ajuda para as questões da alfabetização inicial. O Além das Letras está no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC.

Cada município tem direito a apoio especializado³⁰:

- Participação em um seminário presencial anual de três dias, em São Paulo, para conhecer a metodologia de formação continuada proposta sobre conhecimento didático em alfabetização, indicadores de aprendizagem e projetos de formação de coordenadores pedagógicos e professores.
- Acesso on-line no ambiente virtual a todo material produzido desde o início do programa, por meio de senha.
- Para a elaboração de um projeto de formação de formadores com consultoria sistemática mensal da equipe técnica do Instituto Avisa Lá.
- Para participar em uma reunião on-line mensal com os outros integrantes da Rede Além das Letras, e os consultores do Avisa Lá.
- Registro e divulgação, quando justificar, da documentação referente ao projeto de formação desenvolvido no município, no site e na revista Avisa Lá.
- Certificado anual para a Secretaria, e para os participantes formadores locais (técnicos das Secretarias e coordenadores pedagógicos das escolas participantes desde que cumpram 70% das atividades).

O custo anual do seminário, consultoria direta e das reuniões on-line para os dois formadores locais multiplicadores é de: R\$36.000,00 (trinta e seis mil reais). O município se responsabilizará pelo transporte, a hospedagem e a alimentação para suas formadoras em São Paulo durante o seminário.

³⁰ Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em 20 de março de 2015.

3.4 QUESTÃO PROBLEMATIZADORA

Para a temática investigada traçamos como questão problematizadora a seguinte indagação: Até que ponto o programa de formação continuada “Além das Letras” tem promovido mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO?

3.5 OBJETIVOS

Correspondente á problemática levantada os objetivos dessa pesquisa são:

Geral: Analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO.

Específicos:

- Realizar um estudo das políticas públicas e da literatura que trata da formação de professores alfabetizadores.
- Caracterizar a formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes no Programa Além das Letras.
- Avaliar as mudanças na formação dos professores alfabetizadores por meio do programa “Além das Letras” no município de Ariquemes-RO.

3.6 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.6.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Ante a necessidade de obter dados que abarcassem os aspectos que pretendíamos investigar, optamos pela realização de uma pesquisa do tipo exploratória descritiva e, coerentemente, decidimos fazer uma abordagem qualitativa

a fim de descrevermos esse processo. Para tanto, nos fundamentamos em Bodgan e Biklen (1994) que assim definem esse tipo de abordagem.

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Assim, entendemos que a temática deve ser vista no contexto das circunstâncias históricas e dos movimentos a qual fazem parte. Isso significa assumir que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre. Dessa forma, os dados devem ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que esses foram registrados ou transcritos. O papel do pesquisador qualitativo é continuamente questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o modo social em que vivem.

3.6.2 Fases da pesquisa

1ª Fase:

A primeira fase desse estudo compreendeu a revisão da literatura, que foi operacionalizada com a seleção de documentos bibliográficos, tais como: livros, artigos científicos, revistas e materiais obtidos via internet. O que culminou na escrita de um quadro teórico com autores nacionais e internacionais, clássicos e atuais, bem como, o resgate de um vasto marco legal sobre as políticas públicas da formação inicial e continuada de professores.

2ª Fase:

A pesquisa empírica foi realizada junto aos sujeitos respondentes desse estudo, os quais foram: coordenadores pedagógicos e professoras que atuam no

Programa Além das Letras. Nessa fase, coletamos dados referentes aos aspectos pessoais e profissionais desses sujeitos (Apêndice “A” e “C”) e realizamos uma entrevista semiestruturada e gravada (Apêndice “B” e “D”) com vistas a obtenção de informações sobre o processo de formação continuada, levada a efeito pelo Programa em pauta.

3.6.3 Instrumentos utilizados para obtenção dos dados

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada.

Os questionários (Apêndice “A” e “C”), compostos de questões objetivas, foram aplicados aos sujeitos a fim de coletar dados pertinentes aos aspectos pessoais e profissionais desses.

A entrevista semiestruturada, conforme Apêndice “B” e “D”, levou em consideração que esse é um instrumento de coleta de dados caracterizado por uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento, aonde o objetivo desse é o de compreender, com bastante detalhes, em nosso caso, o que os coordenadores pedagógicos e professoras alfabetizadoras pensam sobre o objeto de estudo (Bodgan e Biklen (1994).

3.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização dessa pesquisa, elaboramos um plano de ação, o qual foi desenvolvido por meio dos seguintes procedimentos:

- Leitura de novos referenciais teóricos para aprofundamento da temática a ser investigada.
- Produção do quadro teórico da dissertação.
- Elaboração do roteiro de entrevista para a pesquisa empírica.
- Seleção das escolas a serem investigadas.
- Visita in loco para o contato inicial com os sujeitos da pesquisa.
- Realização da entrevista.

- Organização dos dados da pesquisa.
- Análise dos dados obtidos por meio das entrevistas.

Para a interpretação dos dados da entrevista semiestruturada, recorreremos a análise de conteúdo de Bardin (2009). A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens.

A técnica é desenvolvida em três distintos momentos: A pré-análise é a primeira fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A segunda fase constitui-se na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

- Produção do texto para qualificação.
- Realização da qualificação.
- Reformulação do texto da qualificação para atender às orientações da banca examinadora.
- Defesa pública do texto final da dissertação

3.8 SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos que constituíram o universo da pesquisa de campo foram três coordenadoras pedagógicas, as quais foram nominadas como “C.A”, “CB” e “C.C”, sendo uma de cada escola selecionada e, 08 professoras que participaram do curso em questão, nominadas como “P.A”, “P.B”, “P.C”, “P.D”, “P.E”, “P.F”, “P.G”, “PH”, distribuídos em 3 escolas da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO. Sendo 3 professoras nas duas primeiras escolas, na terceira escola entrevistamos duas professoras.

3.9 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O período de realização da pesquisa compreende os anos de 2014 e o primeiro semestre de 2015. Em 2014 realizamos a revisão bibliográfica, compreendendo a seleção das literaturas, bem como, a elaboração do quadro teórico. Em 2015, concomitante a sequência da escrita do quadro teórico, efetivamos a pesquisa de campo, com aplicação dos instrumentos de coleta, descrição e análise dos dados.

3.10 LÓCUS DA PESQUISA/ESTUDO

O estudo empírico foi realizado em um total de três escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Ariquemes-Rondônia. A escolha das escolas deu-se pelo fato de ter professores e coordenadores que participaram do programa “Além das Letras”, não sendo objetivo descrevê-las, nem abordar seu contexto social, mas somente para ilustrar, duas são de bairros periféricos da cidade e outra do centro da cidade.

Seguindo o encaminhamento metodológico traçado para a realização dessa investigação, apresentamos na seção a seguir os resultados da pesquisa e a discussão e análise dos dados obtidos.

4 PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS”: CONTRIBUIÇÕES? EM QUE MEDIDA? ANÁLISES E RESULTADOS

Após esboçarmos o desenho da pesquisa, nessa seção efetivamos a análise e interpretação dos dados coletados, dando vozes às coordenadoras pedagógicas e às professoras alfabetizadoras no que tange as contribuições do Programa “Além das Letras” em suas práticas formativas. As falas dos sujeitos deram origem a categorias de análises (BARDIN, 2009) levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas. Essas mesmas vozes são interpretadas à luz do nosso referencial teórico.

4.1 DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesse tópico apresentamos os dados pessoais e profissionais das três coordenadoras pedagógicas, obtidos por meio de questionário (Apêndice “A”). Cada coordenadora pedagógica pertencente a uma unidade escolar distinta. De acordo com os dados obtidos na pesquisa pudemos elaborar o quadro que segue:

Quadro 5 : Dados pessoais e profissionais das Coordenadoras Pedagógicas.

Sujeitos	Idade	Formação docente	Instituição	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço em classe de Alfabetização	Formadora em Outros Programas	Formadora no “Além das Letras”
C.A	55	Pedagogia	Pública	36 anos	10 anos	08 anos	03 anos
C.B	38	Pedagogia	Pública	12 anos	05 anos	03 anos	05 anos
C.C	48	Pedagogia	Pública	22 anos	03 anos	-	05 anos

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ante as informações contidas no quadro 5, é explícita a experiência das coordenadoras pedagógicas com o processo de alfabetização em sala de aula, além de que, duas das três, terem tido experiências enquanto formadoras em outros programas de formação continuada, o que as credencia para as atribuições recebidas ante o “Programa Além das Letras”, mas principalmente, serem autoras de um processo próprio de formação no âmbito escolar, que necessariamente, não careceria de um programa externo.

Os dados pessoais e profissionais das 8 professoras alfabetizadoras de 3 escolas da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO, foram obtidas por meio de questionário (Apêndice “C”) e sistematizados no quadro número 6, conforme segue:

Quadro 6 : Dados pessoais e profissionais das Professoras Alfabetizadoras.

Sujeitos	Formação docente	Instituição	Idade	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço em Alfabetização
P.A	Magistério	Pública	50 anos	18 anos	15 anos
P.B	Magistério	Pública	32 anos	11 anos	11 anos
P.C	Pedagogia	Pública	40 anos	16 anos	05 anos
P.D	Magistério	Pública	N/I	7 anos	05 anos
P.E	Pedagogia	Particular /Presencial	31anos	13 anos	13 anos
P.F	Letras	Particular/EAD	28 anos	09 anos	08 anos
P.G	Pedagogia	Particular /Presencial	38 anos	11 anos	09 anos
P.H	Magistério	Pública	N/I	6 anos	06 anos

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As informações apresentadas sobre os dados pessoais e profissionais das professoras alfabetizadoras leva a interpretação de que todas tem experiência com alfabetização, algumas com um longo caminho percorrido, como é o caso da P.A, P.B, P.E, P.G, quanto às demais, nenhuma tem menos de 5 anos de experiência, o que leva, a princípio crer, que já possuem um percurso profissional com características próprias, confirmando tal assertiva nos estudos de Tardif (2013, p. 51) indicando que é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam sua experiência fundamental, “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprio e aos outros que são capazes de ensinar”.

No entanto, há uma questão entre esse tempo de experiência e a formação apresentada por cada uma. Identificamos que 4 das 8 entrevistadas possui apenas magistério, o que compromete a formação dessas professoras e consequentemente os resultados na prática de ensino.

De acordo com Veiga (2002) o papel da formação inicial é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. A formação inicial representa o começo da socialização profissional e inserção nos âmbito cultural, contextual, científico, psicológico e pessoal que vão permear a prática pedagógica, desta forma, identifica-se uma lacuna que compromete de forma decisiva o contexto da prática, uma vez que, torna-se ainda mais difícil a estas professoras a práxis pedagógica. Podemos ainda destacar a obrigatoriedade da formação em ensino

superior conforme a LDB (Lei n.9.394/96), art. 87, §4º, definiu também que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”, a década da educação encerrou-se em 2007.

Sobre as 4 professoras que possuem ensino superior, apenas confirmou-se o apresentado também no item 2.1, sobre os aspectos históricos da formação inicial de professores. Apenas 1 formada em instituição pública, 2 formadas em instituição regular privada e 1 formada na modalidade a distância, em instituição particular. Pimenta colabora (2006, p. 33, 34) quando aponta que: “Essas instituições não desenvolverá *pesquisa*, mas tão somente *ensino*, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado”.

O que nos leva a interpretar que, a formação continuada deve primar pelo conhecimento da vida de cada professor, de onde se partirá para auxiliá-lo com instrumentos teóricos e práticos, no sentido de expor que a teoria deve possibilitar a sistematização na prática, ou seja, valorizamos a formação continuada atrelada aos cuidados com a formação inicial. Não obstante, o distanciamento entre a teoria e a prática fará do professor um prático, o que de certa forma não possibilitará sair do âmbito do senso comum.

4.2 O PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS” NA VISÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Neste tópico apresentamos o programa “Além das Letras” na visão das três coordenadoras pedagógicas, via entrevista semiestruturada (Anexo “B”). As falas dos sujeitos deram origem a categorias de análises (Bardin, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas.

Na primeira questão referente ao programa levantamos o seguinte questionamento: *Questão 1: Você tem informação de como o Programa “Além das Letras”, bem como os materiais da formação foram elaborados?*

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos, relacionadas a essa questão, foi possível com base nas falas abaixo, criarmos a seguinte categoria de análise:

Categoria 1: Planejamento da formação dissociada da realidade dos professores.

Como foi construído o programa e o material, eu não tinha esse conhecimento aprofundado. Tinha noções que o trabalho que estava sendo feito, atendia um referencial do MEC. **(C.A)**.

Sim. O Programa e os materiais foram criados pelo Instituto Avisa Lá, que tem uma escola modelo, onde desenvolvem e testam seus métodos de ensino. **(C.B)**.

Sim. A princípio era o Instituto Avisa Lá que fazia consultoria à secretaria de educação por meio das formadoras, que por sua vez faziam consultoria para nós, formadora local. As formadoras da SEMED expuseram que o programa era um modelo de formação continuada do Rio Grande do Sul que deu certo e o Instituto descobriu que esse tipo de formação, o coordenador local trabalhar diretamente com a sua comunidade, com seus professores, era uma forma que dava certo. Como deu certo lá, o instituto resolveu oferecer para outros municípios. **(C.C)**.

Evidenciamos nas falas das coordenadoras pedagógicas que o programa “Além das Letras”, referente à sua elaboração, não é diferente de tantos outros programas, inclusive os ofertados por meio de outras políticas públicas para formação de professores alfabetizadores via Ministério da Educação. São programas elaborados em um contexto externo à realidade vivenciada pelos educadores, pensados para e não pelos próprios. Onde incorre em oferecer formação que funcionou em um determinado lugar, mas que em outro poderá colocar professores e alunos em condições de submissão. Como expõe Imbernón (2009, p. 35), “uma formação transmissora e uniforme, distante dos problemas práticos reais”.

Dessa forma, inferimos que enquanto a escola e usuários não discutir o que acreditam que deveria ser a prática educativa, estarão realizando ajustes de demandas e necessidades que não são deles, mas sim atuando como agentes isolados, guiados por interesses individuais, não sociais. De acordo com Contreras (2002, p. 224) “Os docentes não só são excluídos do processo de concepção da educação, mas também permanecem à margem do debate político sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos”.

Podemos ainda retomar as definições de formação apresentadas por Marin (1995), que expõe que esses modelos de formação, de certa forma, não se enquadram em formação continuada, mas se aproximam do que fora chamado de “aperfeiçoamento”, que desencadeou os pacotes de formação profissional prontos, que muitas vezes são comprados, de forma intencional, em nome da melhoria da formação profissional, mas acriticamente.

Assim, partimos do princípio que, conforme Lima (2007, p. 167) “formação supõe, necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional”. Por esse prisma, a formação precisa considerar as necessidades acadêmicas e sociais, para melhor auxiliar o professor e o aluno em seu processo de construção do saber. Entendemos que quem melhor concebe os anseios e dificuldades vivenciadas pelos professores é a própria instituição educativa a qual fazem parte, daí pensar em uma formação a partir desse *lôcus*.

A segunda indagação que fizemos foi: Questão 02: *Quais foram as suas atribuições no Programa “Além das Letras” (Além dos encontros de formação)?*

A análise das falas dos sujeitos, abaixo relacionadas, referente a esta questão, permitiu criar a categoria a seguir:

Categoria 1: Acompanhamento da prática pedagógica:

Trabalhar com professores a formação continuada; acompanhar a tematização da prática em sala de aula; preparação da pauta e relatórios. **(C.A).**

Diagnóstico dos alunos quanto ao conteúdo; visita em sala de aula; acompanhamento do planejamento dos professores e formação. **(C.B).**

Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores, para que de fato houvesse uma mudança na prática diária. **(C.C).**

De acordo com as orientações do programa “Além das Letras”, o foco maior da formação é o coordenador pedagógico:

Nós temos o desafio de ajudá-lo a redimensionar sua função na escola para que compreenda seu papel na coordenação de um projeto de formação com conteúdos claros e consistentes, visando à formação de seus professores. (ALÉM DAS LETRAS, ON-LINE, 2013)³¹.

Algumas atividades listadas pelos sujeitos da pesquisa, como “diagnóstico dos alunos quanto ao conteúdo; visita em sala de aula; acompanhamento do planejamento dos professores e formação”, não caracteriza inovação do ponto de vista teórico-metodológico no que concerne às atribuições do coordenador pedagógico.

³¹Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em 20 de março de 2015.

Tal realidade nos permite inferir que este profissional não tem claro as suas atribuições no âmbito escolar, o que o leva a atuar em determinadas situações, como cumpridor de ordens autoritárias e burocráticas, e outras vezes, não consegue lidar com as questões de conflito do cotidiano, o que requer um posicionamento carregado de conhecimento sobre a gestão de conflitos e o fazer pedagógico. O coordenador pedagógico é também um professor, a sua prática é também permeada por diferentes saberes, os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e principalmente saberes experienciais (TARDIF, 2013), o que requer domínio, integração e mobilização enquanto condições para a sua prática, agora não enquanto professor, mas um formador do formador.

Sobre a metodologia e o papel do coordenador pedagógico, o Programa “Além das Letras” destaca que:

[...] nossa metodologia consiste em construir situações nas quais os coordenadores possam, por meio do apoio da equipe técnica de cada município participante da rede Além das Letras, planejar os seus encontros, considerando o que sabem os professores das suas unidades. Além de avançar no conhecimento didático, o coordenador também aprenderá a tomar decisões em relação às estratégias de formação mais adequadas tais como: Observação de aula; Uso do vídeo como recurso para tematização da prática; Escrita de devolutivas nos relatórios; Escrita conjunta do planejamento; Orientação de estudo de textos, supervisões, planejamento de encontro de formações. (2011, p. 10).

A despeito do que o programa dispõe sobre a metodologia e o papel do coordenador pedagógico, especificamente no que trata *“tomar decisões em relação às estratégias de formação mais adequadas tais como: Observação de aula; Uso do vídeo como recurso para tematização da prática; Escrita de devolutivas nos relatórios; Escrita conjunta do planejamento; Orientação de estudo de textos, supervisões, planejamento de encontro de formações”*, vem ao encontro com as falas das coordenadoras pedagógicas. Consideramos que essas são atividades práticas do cotidiano de professores e coordenadores pedagógicos. Por outro prisma, quando se tem o seguinte enunciado: *“tomar decisões em relação às estratégias de formação mais adequadas”*, evidenciamos um conjunto de afazeres determinados, pré-estabelecidos externamente, que poderão acarretar uma racionalidade técnica à prática docente.

O coordenador pedagógico cumpre um papel determinante de assumir a função de um constante formador, principalmente em realidades como as

encontradas na pesquisa, com um número significativo de professoras sem ensino superior, 50% das entrevistadas e 40% formadas em instituições de ensino superior (particulares e EAD) que segundo Freitas (2002) e Pimenta (2006) historicamente não priorizam a pesquisa e nem tão pouco uma formação dos aspectos críticos.

Destarte, podemos identificar que ante as falas dos sujeitos, suas atribuições e ações foram impulsionadas por meio da formação do Programa “Além das Letras”. Porém, essas mesmas falas deixam margem ao seguinte questionamento: Antes do programa “Além das Letras” essas ações não eram executadas? Em nosso entendimento essas ações já foram contempladas em outros programas de formação continuada de professores alfabetizadores, como o PROFA, o PRALER e o PRÓ-LETRAMENTO.

Dando sequência aos questionamentos, apresentamos a seguinte indagação: *Questão 03: Você recebeu formação específica para atuar no Programa “Além das Letras”? Especifique:*

Verificamos que todos os sujeitos responderam sim, para a formação que receberam e a especificidade desta permitiu a criação da categoria a seguir:

Categoria 1: Formação via gestão municipal

Sim. A formação com a equipe de profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **(C.A).**

Sim. Encontros e estudos com os formadores municipais e assessoria quanto a dúvidas sobre o conteúdo. **(C.B).**

Sim. A cada encontro realizado na escola, recebia formação prévia da equipe da Secretaria de Educação – SEMED. Lá eram feitas reflexões dos conteúdos a serem debatidos com o grupo, ou seja, o formador participava da formação nas mesmas condições que o professor. **(C.C).**

As respostas das coordenadoras pedagógicas sobre a formação recebida via gestão municipal, nos leva à interpretação de que este atendimento surgiu também por uma necessidade do programa “Além das Letras”.

O discurso que circula no âmbito educacional, utilizado para justificar a valorização de programas externos, inclusive pagando um valor considerável, como é o caso do programa “Além das Letras”, fundamenta-se em ideias de que não é possível criar formação a partir da própria realidade, bem como, para atender às inúmeras cobranças quanto à qualidade do ensino. Tal fundamentação encontra respaldo no pensamento de Ramos e Dri (2012) os quais, ao tratarem da

mercantilização da formação continuada, asseveram que o Estado passa a ter um papel avaliador, são descentralizadas as suas funções de provedor, permitindo o controle das atividades públicas a distância, desta forma, intensificam-se as cobranças.

Para atender as demandas educativas, atribui-se a responsabilidade da formação de modo geral aos municípios, o que permite a parceria pública privado, gerada pela pressão dos governos e entidades nacionais e internacionais (RAMOS; DRI, 2012), quando na realidade, as próprias equipes das secretarias de educação poderiam capacitar os coordenadores pedagógicos para o cumprimento de suas atribuições. Desse modo, concede-se um aval para uma gama de instituições que se dizem sem fins lucrativos, adentrar as escolas pelo simples fato de cada unidade não conhecer seu papel enquanto formadora de um projeto maior, que seria a oferta de educação de qualidade.

Na sequência das questões formuladas junto às coordenadoras pedagógicas, indagamos: *Questão 4: Quais foram as dificuldades encontradas?*

Das falas apreendidas foi possível a criação da categoria, a seguir:

Categoria 1: Desafio quanto à mudança na prática pedagógica

A dificuldade muitas vezes ocorre da mudança dessa prática que a gente vem construindo ou que a gente teve uma formação universitária em cima de uma determinada prática, então mudar isso dá um novo olhar para uma situação nova, ela requer de cada pessoa uma disponibilidade para o que ela achava que estava pronto e acabado e reconstruir de forma diferente, então alguns professores ainda resistem, às vezes as mudanças. Então essa é a dificuldade, ela é em longo prazo. O novo requer da minha parte mais tempo, mais estudo, mais disponibilização pra isso, o que aprender, como aprender, tudo isso requer muito, mas eu acredito que, até assim, como formadora eu vejo um grande avanço, se eu tenho hoje 4 ou 5 professores que ainda resistem, timidamente eles demonstram avanços. **(C.A)**

As dificuldades encontradas foi por parte dos docentes em resignificar a sua prática de sala de aula. **(C.B).**

A princípio, a falta de aceitação da formação continuada. O professor falou que é formação, já tem uma certa rejeição. Depois, organizar o tempo dessas formações, que de início não tinha garantido no calendário, mas depois que passou a ser garantida, a aceitação foi boa, a organização começou a melhorar. **(C.C).**

De início, constatamos a resistência das professoras em participar dos cursos de formação continuada, como aponta a “C.C”: “falou que é formação, já tem certa rejeição”. Em alguns casos, os programas de formação desconsideram totalmente a formação anterior que o professor recebeu, em outros, exigem reformulações no tocante a nomenclaturas e técnicas, como expôs a “C.A”: “ela requer de cada pessoa uma disponibilidade para o que ela achava que estava pronto e acabado e reconstruir de forma diferente, então alguns professores ainda resistem, às vezes, às mudanças”.

É possível ainda observar nas falas das coordenadoras pedagógicas a intensificação do trabalho docente (NÓVOA, 2006), a qual impõe ao professor, em determinadas situações, uma sobrecarga de atividades, com trabalhos burocráticos, como preenchimento de fichas e relatórios sem contar a descontextualização advinda de programas elaborados por especialistas, que generalizam a sua aplicabilidade.

Dialogando com o pensamento de Nóvoa, Contreras (2002) acrescenta que essa intensificação tem impelido o professor a atribuir a responsabilidade do pensar sobre a escola aos especialistas, se tornando um mero técnico executor de atividades ditadas por outros, o que dá lugar a proletarização da formação do professor. Não obstante a todas essas demandas, cabe ressaltar que o novo sempre causa estranhamento, principalmente quando dissociado de um contexto histórico de formação construído ao longo dos anos. “O novo requer da minha parte mais tempo, mais estudo, mais disponibilização pra isso, o que aprender, como aprender, tudo isso requer muito”. (C.A).

Na mesma linha de pensamento de Nóvoa e Contreras, Hernández e Sancho (2006) entendem que o sentido da formação se faz quando coloca á disposição do professor instrumentos para reconhecer-se na prática, com condições de dar nome ao que acontece na sala de aula e na escola, quando o orienta à práxis diária, e não quando impõe denominações vazias, que mais colaboram para separar os educadores de suas atividades e da construção do seu próprio saber. A formação também não pode estar dissociada da produção de saber adquirido em diversos campos de atuação.

Após obtermos respostas quanto os desafios à mudança na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, no olhar das coordenadoras pedagógicas, formulamos a indagação: *Questão 05: Em relação à prática*

pedagógica, o que os professores alfabetizadores não faziam antes e passaram a realizar a partir da formação no Programa “Além das Letras”?

As respostas dos sujeitos nos permitiram construir uma categoria de análise, a qual foi:

Categoria 1: Planejamento sistematizado das atividades pedagógicas

[...] a partir da formação, os professores perceberam que era muito interessante ele trabalhar com as modalidades organizativas, foi uma grande mudança, por exemplo, quando o professor vai fazer uma sequência didática, como trabalhar isso de forma que não fique totalmente uma situação estanque, solta, também ampliando assim, a condição do professor de registrar o que faz, a parte escrita, a parte de registro, essa parte para os professores ainda é muito complicada, quando você tem que fazer um relato como foi o desenvolvimento do projeto [...] isso aí começou a ampliar, avançar, principalmente essa questão de perceber, por exemplo, quando eu trabalhei lá no “Além das Letras” a parte de produção de texto, sempre a produção de texto vinha através de uma figurinha lá, um ônibus, as crianças dando tchau pela janela, em cima daquela figura escrevia-se um texto, o texto pobre, sem nenhuma situação. Então, o que eles perceberam a partir desse trabalho, essa mudança foi muito grande na produção de texto, eles perceberam que não se dá o que não se tem, eu não posso pedir um texto apenas a partir de uma imagem, uma figura, o quanto é importante eu repertoriar o meu aluno, dar condições para ele escrever sobre algo, essa foi uma mudança muito boa. Eles poderiam escrever sobre qualquer assunto (alunos) desde que o professor tivesse debatido, tivesse conhecimento, que o professor tivesse argumentado com eles sobre esse assunto, pesquisado, a partir daí eles tinham material para escrever. Essa foi uma mudança que eu percebi. **(C.A)**

Os docentes refletiram sobre suas práticas e entenderam a necessidade de uma atualização da prática em sala de aula. O que eles não tinham na sua prática diária, que hoje é possível perceber na escola é fazer leitura em voz alta para os alunos, fazer um planejamento da leitura em voz alta com os objetivos, fazer entender a leitura em voz alta não só como um deleite, mas como um conteúdo necessário para que os alunos tivessem um modelo de leitor em sala de aula. O uso de rotina para as aulas, a realização de diagnósticos para identificar o desenvolvimento individual de cada aluno, atividades individualizadas de acordo com o nível de alfabetização de cada aluno, agrupamento dos alunos em sala de aula e produção de textos nas classes de alfabetização, que antes não tinha. **(C.B)**.

A princípio, o conteúdo leitura, leitura em voz alta. Antes quando se falava leitura em voz alta, os professores falavam: mas e os conteúdos? Eles não conseguiam ver os objetivos da leitura em voz alta, onde a criança vai desenvolver o comportamento leitor. Com o tempo, eles perceberam que essa leitura em voz alta é um conteúdo. Não é só ler para acalmar as crianças, ler porque eles estão fazendo bagunça. Outra coisa, os critérios referentes ao diagnóstico, antes a

gente sabia que tinha que fazer diagnóstico, ler o diagnóstico, mas tinha professores, que nem lê o diagnóstico não conseguia. Sobre a produção textual, o professor passou a ter um olhar mais reflexivo, passou a subsidiar os alunos para que a produção de texto aconteça, tem que ser uma coisa dentro do contexto, não pode ser uma coisa fora, dá um desenho que a criança nem conhece e manda produzir do nada. O professor mudou sua postura. **(C.C)**.

Após estudarmos estes dados, apreendemos das falas “**C.B**” e “**C.C**”, que dentre as diversas atividades que as professoras passaram a fazer após a formação, o diagnóstico ganhou relevância. Isso denota a compreensão dessas, de que uma prática pedagógica sistematizada requer conhecimento da realidade na qual iremos atuar.

Segundo as falas dos sujeitos, várias ações e conteúdos que são comuns no cotidiano referentes ao planejamento, foram impulsionados por meio da formação no “Programa Além das Letras”, por exemplo, “sequências didáticas, modalidades organizativas, produção textual, acompanhamento individualizado, diagnóstico, rotina e leitura em voz alta”. Podemos interpretar esses posicionamentos, como a reformulação de conhecimentos, como dito por Tardif (2013, p. 36): “o novo surge do antigo, exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem”, mesmo que esse antigo estivesse adormecido. Assim o corpo docente tem uma função social tão importante quanto as comunidades científicas, uma vez que precisam dominar e mobilizar vários saberes enquanto condições para a sua prática.

Sobre o ato do registro no planejamento pedagógico, encontramos na fala da “**C.A**” a seguinte contribuição ao se tratar da formação em questão: “[...] ampliando assim, a condição do professor de registrar o que faz, a parte escrita, a parte de registro, essa parte para os professores ainda é muito complicada, quando você tem que fazer um relato como foi o desenvolvimento do projeto”. Na perspectiva do professor crítico-reflexivo e pesquisador o registro é um instrumento indispensável à prática pedagógica, voltando a Elliott *apud* Dickel (1998, p. 55) “os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar entre seus pares, discussões de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais”. Nesse sentido, a sala de aula se caracteriza um laboratório concreto de contínua aprendizagem por meio do planejamento, observação, registro e reformulação.

A prática pedagógica crítica-reflexiva se desenvolve por meio de orientações claras e objetivas no confronto do conceito teoria e prática, sendo o planejamento a idealização da sistematização na prática. Segundo Contreras (2002, p. 113): “A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas”.

Concluindo a investigação junto aos coordenadores pedagógicos, questionamos: Questões 6: *Descreva em que medida o Programa “Além das Letras” contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores em sua escola:*

A partir das respostas dos sujeitos, criamos a categoria a seguir:

Categoria 1: Percepção diferenciada do processo de alfabetização

Através do Programa “Além das Letras” os professores passaram a refletir sobre a prática da escrita e da leitura na alfabetização, através de modalidades organizativas, projetos e sequências didáticas, na qual os alunos avançaram significativamente na produção de textos e na compreensão da leitura. **(C.A).**

Foram muitas coisas. 1º: Utilização das rotinas; 2º: Utilização de diagnóstico; 3º: Adequação de atividades pedagógicas a cada aluno; 4º: Agrupamentos de alunos em sala de aula; 5º: Organização do tempo didático em sequências didáticas, projetos etc.; 6º: Como escrever e desenvolver projetos; 7º: Cantinho para leitura; 8º: Como ensinar produção de texto; 9º: Expectativa de aprendizagem dos alunos; 10º: Como avaliar os alunos; 11º: Classificação dos alunos nas hipóteses de leitura e escrita; 12º: Hábito dos professores lê para os alunos diariamente; 13º: planejamento da leitura em sala de aula. **(C.B).**

As formações do Programa “Além das Letras” vieram contribuir para mudança de conceito a cerca dos conteúdos refletidos e de que forma a criança aprende. Hoje sabemos a importância do diagnóstico e os critérios para que o mesmo seja confiável. A importância da leitura em voz alta na construção do comportamento leitor. Que a produção escrita depende das condições didáticas oferecidas aos educandos entre muitos outros discutidos nos encontros, portanto, observa-se que não se trata de algo novo, mas sim, uma nova maneira de olhar a prática pedagógica. É visível que houve mudanças na prática dos professores, mas ainda estamos longe de uma excelência na prática pedagógica. As mudanças ocorrem em longo prazo. **(C.C).**

Constatamos por meio da percepção das coordenadoras pedagógicas que houve inúmeras inovações no processo de alfabetização na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Dentre essas, a relevância recai sobre questões relacionadas à reflexão sobre a leitura.

Trata-se de conteúdos que compõem o rol do currículo e dos saberes disciplinares dos professores alfabetizadores. Quanto aos saberes dos professores, buscamos fundamentação em Tardif (2013, p. 3) que enfatiza: “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

No caso específico da alfabetização, está em jogo um conjunto de saberes advindos da psicologia, das ciências linguísticas, da língua portuguesa, dentre outros, sem contar, os saberes relacionados aos termos alfabetização e letramento. O que nos fundamenta a inferir, baseados em Tardif (2013) que saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber que foi transmitido ao professor ganha uma maior valorização quando esse mobiliza tais saberes transferindo-os para a prática pedagógica.

Após darmos vozes aos coordenadores pedagógicos, no item a seguir, verificaremos o programa “Além das Letras” na visão das professoras alfabetizadoras.

4.3 O PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS” NA VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Temos o objetivo aqui de apresentar o programa “Além das Letras” na visão das oito professoras alfabetizadoras, via entrevista semiestruturada (Anexo “D”). As falas dos sujeitos deram origem a categorias de análises (Bardin, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas.

Iniciamos a investigação com o seguinte questionamento: Questão 1: *Exemplifique como as atividades da formação do Programa “Além das Letras” eram colocadas em prática.*

As respostas dos sujeitos nos permitiram construir uma categoria de análise, a qual foi:

Categoria 1: Contribuição voltada para o trabalho específico dos conteúdos em sala de aula

[...] lembro que foi trabalhado no “Além das Letras” a questão da leitura e da produção, sempre focando no professor como escriba, porque as crianças ainda não estavam no processo de produzir um texto enriquecido. A produção do aluno, porque é muito pobre a produção dos nossos alunos. Então, no início foi o professor como escriba para que o aluno tivesse essa orientação de como seria a estrutura de um texto, para que eles pudessem ver como realmente seria um texto enriquecido, padrões, as normas textuais, depois, alguns, já tiveram bastante êxito na construção, eles já reconheciam as características do texto, o que eles deveriam saber na hora de produzir. De início a produção foi em dupla, com agrupamentos, depois que já estavam dominando, mais para o fim do ano, eles passaram a produzir individualmente, então, foram muitas etapas colocadas. **(P.A).**

A gente trabalhou muito com leitura em voz alta, as formadoras perguntavam como foi feito e quais as leituras escolhidas, a gente trabalhou também com reescrita de texto, a reescrita de texto foi bem interessante porque tinha uma ideia e aí a gente fazia no quadro, na sala e trazia a produção das crianças para os encontros. **(P.B).**

A questão da leitura em voz alta, a leitura geralmente para dar um repertório para a criança produzir, embora se fez e faz muito a leitura para o deleite, na maioria a leitura tem um intencionalidade. Utilizamos quadrinhas, tirinhas, relatos de memória, relatos reais. **(P.C).**

A produção de texto foi um tema que me ajudou bastante, no método antigo a gente ficava meio sem saber o que fazer com a criança quando apresentava um texto mal elaborado. A gente aprendeu a dar condições didáticas, organizar o nosso trabalho em sequências didáticas. Hoje eu não consigo de outra forma, meu trabalho todo é em cima de produção de texto. A produção de texto foi a que eu mais usufruí. **(P.D).**

Mediante as respostas das professoras alfabetizadoras, pudemos constatar que o foco maior das atividades de sala de aula girou em torno da leitura e da produção de texto com os alunos. O que não poderia ser diferente, uma vez que o programa prioriza “uma alfabetização que tenha como objetivo formar leitores e escritores plenos (participantes da cultura escrita) pressupõe um trabalho didático que contemple a leitura feita pelo professor”. Segundo o documento norteador do programa (2011) a leitura feita pelo professor culmina em uma situação didática que assegura ao aluno o acesso à diversidade de textos mesmo antes de lerem convencionalmente. Ainda sobre esse mesmo documento, uma produção de texto requer um planejamento para que os alunos produzam textos de diferentes gêneros mesmo antes de escreverem convencionalmente e, além disso, que seja estimulada as revisões coletivas, onde os alunos possam ter oportunidades de discutir e

analisar as características discursivas de um texto. Outro ponto descrito no caderno são as situações de leitura e escrita que oportunizem a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, dando oportunidade aos alunos de pensar diariamente sobre como se faz para ler e escrever.

Porém, esses conteúdos estão sendo priorizados desde 2001, constantes em determinados programas de formação continuada, ofertados pelo MEC, dentre esses o PROFA. De acordo com Brasil (2001) para que o aluno aprenda a ler e escrever corretamente, é preciso que esteja inserido em situações que o faça refletir, traduzir, tirar conclusões, estabelecer relações e compreensões das informações presente numa sociedade letrada. É necessário que nesta nova forma de pensar a alfabetização, o professor assuma outra postura. Nos mesmos moldes, de acordo com Brasil (2006), o PRALER trazia à tona a reflexão sobre a leitura e escrita e o prazer de viajar na imaginação por meio das diversidades de gêneros textuais que circulam numa sociedade grafocêntrica, o que não foi diferente com o PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, este último ainda vigente.

MacDonald *apud* Contreras (2002, p. 118) ao fazerem referência sobre o ensino assim explicitam: “O ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção e improvisação do currículo”. Com essa fundamentação, depreendemos que as ações propostas pelo programa “Além das Letras” evidenciam contribuições voltadas para o trabalho específico dos conteúdos em sala de aula, os quais, seguindo essa linha de pensamento dos referidos autores, deveriam ser adaptados às necessidades e possibilidades do aluno.

Na sequência das questões formuladas junto às professoras alfabetizadoras, indagamos: *Questão 2: Como o coordenador pedagógico lhe auxiliava e acompanhava essas atividades?*

O que diante das falas dos sujeitos culminou na categoria de análise abaixo exposta:

Categoria 1: Acompanhamento via instrumentos/não diretivos.

O acompanhamento na verdade ele era mais através do plano, porque tudo que a gente faz na sala tem que tá no plano. A coordenadora era muito acessível, desta forma estava sempre questionando se não estava precisando de nada, se estava tudo bem em sala. Ficava muito visível que a preocupação da coordenadora era fazer com que o professor alcançasse o êxito. **(PA).**

Geralmente, sempre no próximo encontro, tinha formação, era dado o tema ou sugerido que a gente trabalhasse, e geralmente no próximo encontro era cobrado o que foi realizado, era discutido. **(P.B).**

Geralmente e infelizmente o coordenador das escolas municipais tem muita coisa burocrática para preencher, não é falta de vontade deles, eles nos auxiliam o máximo em projetos e tudo mais, mas essa cobrança da secretaria de educação...eles querem ter qualidade sem dar condições. Eu trazia o meu material na sala da coordenadora, ela olhava, ia à sala conversar com as crianças, discutia a questão de cada criança, perguntava se eu estava precisando de algo, me ajudava a repertoriar mais as crianças, mas geralmente eu trazia o meu material e ela lia todas as produções das crianças. **(P.C).**

Dava o suporte no encontro, discutia como ia fazer, tirava dúvidas. Planejava e apresentava para o coordenador, ele corrigia, observava, dava sugestões, na aplicação também sempre estava junto, mesmo para ajudar registrar por meio de filmagens e fotografias. **(P.D).**

Ela explicava como seria a aplicação, a gente aplicava e depois devolvia como foi, como os alunos entenderam o conteúdo. A maioria das vezes era uma prestação de contas. **(P.E).**

Através de relatórios, por exemplo, as atividades que seriam realizadas em sala depois das formações e era cobrado o resultado final, então sempre anotava e passava pra ela e outras vezes ela presenciava através de filmagens, ia à sala para filmar o dia da atividade. **(P.H).**

Na sequência dessas falas, trazemos o que está disposto no documento norteador do programa (2011, p. 14) conforme a seguir:

Para acompanhar os professores nessa complexa tarefa, os coordenadores pedagógicos auxiliados pelos formadores locais que atuam nos municípios, devem aprender:

- A analisar as escritas das crianças com seus professores;
- A apoiar o planejamento das situações de situações de leitura e de escrita;
- A observar a sala e dar retorno aos professores acerca das propostas de leitura e de escrita bem como das intervenções didáticas observadas;
- Apoiar a organização de rotinas de leitura e de escrita nas séries iniciais; reorganizando possivelmente tempos e espaços escolares para isto.

Ao traçarmos um paralelo entre o que dizem as professoras alfabetizadoras sobre o acompanhamento pedagógico, e o que é proposto no documento norteador do programa (2011, p. 14) é possível evidenciarmos uma convergência quanto ao referido acompanhamento, o que denota que o coordenador desenvolve suas

funções compatíveis às ações que lhe são inerentes. No entanto, importa inferir que, embasados na história de vida pessoal e profissional dessas coordenadoras, independente de um programa pronto, com receituário, torna-se necessário no novo modelo de “formação continuada” (Candau, 1996) uma autonomia por parte dessas profissionais, no sentido de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, haja vista que esse trabalho, a formação continuada de professores, caracteriza-se como um processo de inacabamento, de acordo com Veiga (2012) ele tem início e nunca tem fim, é inconcluso, porém autoformativo.

Após obtermos respostas quanto ao acompanhamento do coordenador pedagógico junto às professoras alfabetizadoras, questionamos: *Questão 3: O que você não fazia antes em sua sala de aula e passou a realizar a partir da formação do Programa “Além das Letras”?*

A partir das respostas dos sujeitos, criamos a categoria a seguir:

Categoria 1: Incorporação de atividades pedagógicas diversificadas á prática da sala de aula

[...] leitura para o deleite, passei a fazer essa leitura para que os alunos pudessem ouvir a estrutura do texto, ficou que meio cobrado pelo programa e a coordenadora ainda cobra, ela quer nome do livro etc... **(P.A)**.

Leitura em voz alta todos os dias, e valorizar muito a produção da escrita dos alunos, que às vezes a gente se preocupava muito com a questão da ortografia e depois da formação a gente aprendeu a valorizar o que os alunos queriam passar para gente, até mesmo uma ilustração, antes não entendíamos isso como uma produção de texto. **(P.B)**

A leitura simplesmente pelo deleite, antes era para cobrar gramática, era para cobrar uma interpretação através de desenho, então eu comecei a ler vários gêneros textuais, poesias, letras de música, piadas, anedotas, não tinha o costume de fazer isso antes. **(P.C)**.

Muita coisa. Eu mudei totalmente a minha prática. Eu posso dizer que não tem nem comparação o antes e o depois. Acho que eu fui uma das professoras que mais me envolvi. De modo geral foi a organização do trabalho. **(P.D)**.

Eu passei a executar mais projetos, porque antes raramente fazia alguns projetos. **(P.G)**.

Uma das prioridades foi a sondagem, diagnóstico frequente, já acontecia, mas passou a acontecer muito mais depois do programa “Além das Letras”. **(P.H)**.

Esse mesmo questionamento foi feito às coordenadoras pedagógicas. O que apreendemos de suas falas foi uma amplitude maior de atividades pedagógicas comparadas às falas das professoras alfabetizadoras, por exemplo, as primeiras apresentaram o diagnóstico como uma ação preponderante e expuseram outras ações como sequências didáticas, modalidades organizativas, produção textual, acompanhamento individualizado, diagnóstico, rotina e leitura em voz alta.

Já as professoras alfabetizadoras, em sua maioria, expuseram que um diferencial em seu planejamento foi a leitura para deleite e leitura em voz alta, com menos intensidade aparece a elaboração de projetos e sequência didática, mas ficam evidenciadas essas ações.

Mais uma vez constatamos que o “Programa Além das Letras”, na realidade investigada, priorizou conteúdos voltados para a prática, principalmente da leitura.

De acordo com o guia de formação (2011, p. 11) o “Programa Além das Letras” selecionou como conteúdos principais da formação algumas práticas para o processo de alfabetização: **Leitura feita pelo professor**, situação didática que assegura ao aluno o acesso à diversidade de textos antes de lerem convencionalmente; **produção de textos**, trabalho planejado para que os alunos produzam textos de diferentes tipos, mesmo antes de escreverem convencionalmente, façam revisões coletivamente e tenham a oportunidade de discutir e analisar as características discursivas do texto; **sistema de leitura e escrita pela criança**, que contextualizam a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e garantam aos alunos a oportunidade de pensar diariamente sobre como se faz para ler e escrever.

O que podemos interpretar das colocações acima apresentadas é que ensinar consiste em uma tarefa extremamente complexa, uma vez que exige um conhecimento consistente acerca do que se vai ensinar, de como os alunos aprendem, os métodos e técnicas de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, dessa forma conhecer bem o conteúdo é fundamental, mas não é o suficiente. Há uma distância entre a forma que o formador passa os conteúdos e a forma como o professor aborda esses conteúdos em sala, esse último, pensando em cada aluno que tem em sua sala de aula, deverá agregar a esse conteúdo estratégias para fazer com que os alunos aprendam.

Na sequência das questões formuladas junto às professoras alfabetizadoras, levantamos o questionamento a seguir: *Questão 4: O Programa “Além das Letras” encerrou-se em 2012, que ações permaneceram até hoje em sua prática pedagógica que foram apreendidas na formação?*

Ante as respostas obtidas nas falas das professoras alfabetizadoras pudemos criar a categoria que segue.

Categoria 1: Ações relacionadas ao fazer pedagógico do alfabetizador.

A leitura foi uma coisa que eu não fazia e ficou, a questão do professor como escriba. **(P.A).**

Novamente falando: a leitura em voz alta e a produção de texto. P.B
A questão de trabalhar com vários gêneros textuais, geralmente íamos só pelo livro didático, e a gente não buscava outros e também a questão de repertoriar o aluno, por exemplo, você trabalha o gênero textual reportagem, daí me baseava no livro executava atividades e avaliação. Agora não, eu pego vários, eu fico bastante tempo explorando aquele material, para depois eu pedir a produção. **(P.C).**

Continuo a fazer variados projetos e algumas sequências didáticas. **(P.G).**

Nessas falas, as professoras investigadas, ressaltaram que continuam colocando em prática as ações referentes à leitura, planejamento e sequência didática. Aos nos remetermos a todos os conteúdos propostos e trabalhados durante o processo formativo das referidas professoras, verificamos que apenas parte do que foi proposto está sendo colocado em prática, o que denota que não há após o encerramento da formação, uma realimentação desse processo, o qual permitiria que os conteúdos aprendidos fossem aprofundados, garantindo assim, a incorporação desses na prática pedagógica. É nessa perspectiva que pensamos na possibilidade da formação centrada na escola, tal como propõe Imbernón (2010, p. 85) que assim assevera:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Dessa forma, ao interpretarmos o autor em pauta, identificamos que uma formação centrada na escola não se refere a um conjunto de técnicas e procedimentos, mas está arraigada em si uma carga ideológica, com valores,

atitudes e crenças, adquiridos no percurso de vida pessoal e profissional dos professores. Nesse sentido, não se trata de uma simples transferência de lugar, nem tampouco uma nova forma de agrupamento entre os professores para formá-los, mas trata-se, portanto, de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Buscando identificar as contribuições do programa pesquisado, elaboramos a questão a seguir. Questão 5: *Descreva em que medida o Programa “Além das Letras” contribuiu para a sua prática pedagógica.*

As respostas obtidas ante as falas dos sujeitos pesquisados proporcionou a criação da categoria abaixo exposta:

Categoria 1: Planejamento sistematizado das atividades pedagógicas

O Programa “Além das Letras” contribuiu muito para a minha prática pedagógica [...] A organização do meu trabalho em projetos e sequências me ajudou a obter mais segurança, pois eles nos fornece todos os passos e orientações a serem seguidas. **(P.C)**.

Foi muito bom para diagnosticar a produção de texto. Com os conteúdos foi possível tornar os alunos produtores de texto competente. **(P.D)**.

Contribuiu na minha prática em sala de aula, ajudando no desenvolvimento dos conteúdos, assim os alunos tinham mais facilidade no aprender. **(P.G)**.

Me levou a refletir sobre a prática, principalmente em relação a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, como diagnosticar etc. **(P.H)**.

Correlacionando as falas das coordenadoras pedagógicas quando investigadas sobre o que as professoras passaram a fazer e o que as mesmas revelam quando foram questionadas acerca das contribuições do Programa “Além das Letras” para a sua prática pedagógica, evidenciamos uma convergência de ideias as quais se inserem em mudanças no âmbito de um planejamento sistematizado que abarca o diagnóstico, as sequências didáticas, as modalidades organizativas e a produção textual. Isto embora possa significar um redimensionamento das ações implementadas na prática pedagógica, não significam inovações ao fazer dos professores que atuam nessa etapa de ensino, visto que, tais atividades é o que se espera que estejam intrinsecamente incorporadas ao repertório das práticas alfabetizadoras.

A fala dos sujeitos nos remete a inferir sobre a insipiência dos cursos de formação inicial e continuada. Sobre o primeiro, no que tange a formação de professores alfabetizadores, há uma carga horária insuficiente nas disciplinas relacionadas à alfabetização, incluindo aí o Estágio Supervisionado. Ninguém aprende alfabetizar, por exemplo, em uma disciplina de 80 horas e regendo por cerca de no máximo 40 horas em sala de aula. No entanto, temos claro que os cursos de formação de professores podem seguir diferentes caminhos, nem todas condizentes com a efetiva melhoria da profissão, como evidencia o modelo na racionalidade técnica.

Para Veiga (2002) a formação inicial tem como objetivo promover ao aluno um vasto desenvolvimento nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico; ao passo que a formação continuada deve procurar responder as situações vividas pelos professores. Daí se compreende que a formação docente deve guardar a unidade entre a formação inicial e a continuada. Nessa perspectiva, associamos o conceito de formação de professores ao inacabamento do homem. Podemos relacionar a formação à ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional.

Dando continuidade aos questionamentos junto às professoras alfabetizadoras elaboramos a questão que segue. Questão 6: *Quais mudanças de comportamento você observou nos alunos a partir da aplicação das atividades sugeridas por meio da formação do Programa “Além das Letras”?*

O que diante das falas das professoras culminou na categoria de análise abaixo exposta:

Categoria 1: Participação ativa dos alunos no processo de alfabetização;

Eu notei que eles passaram a prestar mais atenção nos detalhes, antes eu via uma pobreza, muito pobre os textos, era uma vez um menino, o menino ia na floresta, era tão pobre que não tinha ligação nenhuma uma frase com a outra, não tinha uma sequência no texto. Depois que passei a trabalhar, tanto gêneros e a construção do texto, eu percebi que eles davam atenção a vírgula, coisa que antes nem sabiam que existia, a pontuação no texto. As principais características foram na construção da escrita, eles já estavam mais atentos a ligar uma coisa na outra. **(P.A)**.

A visão da leitura, eles tiveram mais interesse. **(P.E)**

Depois que você pratica bastante a leitura com o aluno, ele vai ter comportamento leitor, ele presta mais atenção, aprende mais. O comportamento leitor dos alunos mudou completamente. Hoje nós

temos mais compromisso e a gente pode ver o resultado final na criança. **(P.F)**.

As respostas das professoras alfabetizadoras, quanto à participação ativa dos alunos no processo de alfabetização recaem sobre a construção de uma formação leitora, que embora represente o que se espera nesse processo, historicamente não é algo que seja efetivado, haja vista a necessidade da criação de programas de formação de professores alfabetizadores, nas últimas décadas, dentre esses o PROFA, o PRALER, o PRÒ-LETRAMENTO e o PNAIC, criados com o objetivo de reverter uma realidade na qual os alunos são promovidos sem a apropriação da aquisição da capacidade leitora e escritora.

Podemos ilustrar o acima elencado por meio dos dados do Instituto ABC (INEP, ON-LINE, 2013)³², em escolas públicas, a média nacional em leitura foi de 48,6% e, em escrita, 43,9%, do que era esperado para esta etapa do ensino, na região Norte o índice, em leitura, foi de 39,4% e, em escrita, de apenas 35,0%, demonstrando, desta forma, a fragilidade do ensino público nesta região.

Buscando identificar melhorias na aprendizagem dos alunos via formação elaboramos a questão número 7. *Questão 7: Você considera que houve melhoria na aprendizagem dos alunos a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “Além das Letras”? Se sim, de que forma?*

Diante das respostas a questão acima, criamos a categoria 1, que abaixo segue.

Categoria 1: Melhoria quanto à capacidade leitora dos alunos;

Teve sim. Eu achei que teve melhoras em todos os sentidos, você consegue trabalhar dentro da proposta do “Além das Letras” de forma interdisciplinar, então não foi somente na produção de texto, teve várias outras coisas que eles não davam atenção e através do conteúdo eles acabaram indo para outros lados, eu vi que teve. **(P.A)**.

Houve avanço, principalmente na questão dos alunos colocarem a ideia deles no papel e a gente valorizando essa ideia. **(P.B)**.

Eu acredito que sim. Eu apliquei as atividades e observei isso, é claro que tem algumas coisas que não dá pra gente aproveitar, as vezes a gente tenta mais não dá certo, mas assim de um modo geral eu posso dizer que 90% do curso eu aproveitei . **(P.D)**.

³² Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 21 fev. de 2013.

Eles têm muito mais conhecimento, principalmente para as atividades voltadas à leitura. Nós cobramos muito mais e eles levam mais a sério. **(P.F)**.

Tal como afirmam que as mudanças no comportamento dos alunos deram-se na construção da capacidade leitora e escritora, as professoras alfabetizadoras ratificam essa mesma afirmativa ao respondem a indagação sobre as mudanças na aprendizagem dos alunos. Depreende-se dessa situação que embora não signifique uma inovação do ponto de vista do currículo para esta etapa de ensino, não podemos ignorar os ganhos por parte dos alunos. Isso não nos impede de apontar as lacunas que a formação nesses moldes produz, como por exemplo, a racionalidade técnica, uma vez que são formações criadas em molde de pacotes, devendo os professores seguir o passo a passo como um receituário.

A oitava e última questão questiona a opinião das professoras alfabetizadoras sobre a compra do programa por parte do município. Questão 8: *Qual a sua opinião sobre o município comprar um programa de formação continuada?*

Categoria 1: Posicionamento com um olhar acrítico

Foi uma ótima iniciativa, pois muitos conhecimentos/sugestões deram certo para ser aplicado em sala de aula, eu diria que 85%. **(P.C)**.

É importante buscar o aperfeiçoamento e o município sabe dessa necessidade, por isso busca capacitação de excelência. **(P.E)**.

Uma forma de investimento voltado para a educação na formação dos professores e na prática desenvolvida em sala de aula com os alunos. **(P.F)**.

Muito bom, pois o município está investindo na qualidade de seus profissionais. **(P.G)**.

O Programa é interessante, mas não tenho opinião a respeito da compra do Programa. **(P.H)**.

Constatando o que dizem as professoras alfabetizadoras e o que está disposto no documento norteador em pauta, usando apenas o senso comum, verificamos que o programa de formação investigado, atende todas as necessidades formativas, no entanto, ao ampliarmos nosso olhar, inferimos que as ações pertinentes ao trabalho dessas professoras cumprem um receituário, cabendo a essas desempenharem a função de tarefas. Pensar a formação nesses moldes

nos remete às convencionais formações apontadas por Marin (1995) com características de treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, tirando dos professores a possibilidade de pensar sobre sua própria prática, tematizando-a, transformando-a e assim garantindo a autonomia do seu fazer pedagógico.

Não obstante a essa ótica soma-se a essa problemática a atual política pública do MEC, que delega ao terceiro setor autorização para a oferta dessa formação. Nos últimos anos, tem se intensificado a oferta da formação continuada por parte de institutos e ONGs, que se apresentam sempre como “sem fins lucrativos”. A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais/MEC (MEC, 2011/2012) é possível constatar quão inúmeras são as organizações caracterizadas como institutos e ONGs, autorizados pelo Ministério da Educação, e como estas têm ampliado a sua oferta.

Diante dessa afirmativa nos ancoramos no pensamento de Freitas (2002, p.148) para a qual “a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”.

Na mesma linha de pensamento de Freitas, Dri e Ramos complementam:

A inserção do setor privado na formação de professores é uma vertente dentro de um processo camuflado de mercantilização da educação pública. Entretanto tal vertente merece destaque, haja vista que é a partir do professor que se torna possível disseminar os valores do setor privado para os estudantes, os pais e a comunidade escolar. (DRI, RAMOS, 2002, p.79).

Compatibilizando o pensamento de Freitas (2002) e Dri e Ramos, (2002), não podemos desconsiderar o que está silenciado na parceria público e privado no que tange à oferta de programas de formação continuada, os quais não traduzem, mas ficam implícitas suas reais intenções de mercantilização\terceirização desse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse estudo, que teve como objetivo geral analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO, tecemos as seguintes considerações atinentes aos seus resultados.

No tocante ao estudo que realizamos sobre a literatura especializada que trata da formação de professores alfabetizadores, os dados obtidos estão relacionados à história da formação inicial, às lacunas, os sentidos subjacentes da formação continuada, e as proposições quanto às tendências atuais para a referida formação.

Em se tratando do contexto histórico da formação inicial no Brasil, a realidade desvelada apresenta que até recentemente houve uma dualidade quanto à oferta de seus cursos, os quais tendiam a formação de professores aprendizes e complementaristas. Ainda abordando essa questão, sob a égide da LDB 9.394/96 a formação em pauta persistiu com esse modelo, sendo superado somente com a Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

Sobre as lacunas da formação continuada, essas atrelam-se à questões como desvalorização profissional, a crescente complexidade social, programas dissociados da realidade, formação uniforme e por fim a atual política pública do MEC quanto à mercantilização/terceirização, que somadas, comprometem consideravelmente a sua efetivação com qualidade.

Quanto aos sentidos da formação continuada, esses se apresentam com diferentes nomenclaturas (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e formação continuada) nas quais estão subjacentes as concepções sobre educação, ensino, professor e outras.

Mediante a grande complexidade que envolve a formação continuada, encontramos na literatura proposições de tendências atuais, dentre essas, as que envolvem a valorização dos saberes dos docentes, a concepção do professor como crítico-reflexivo e pesquisador e a formação centrada na escola como um *lócus* dessa formação.

Os estudos realizados sobre as políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores apontaram a criação das garantias legais

para essa oferta gerando programas como o PROFA, o PRALER, o PRÓ-LETRAMENTO e por fim o PNAIC. Concomitantemente são desenvolvidos modelos relacionados à parceria entre o público e privado, o que o MEC, por meio do documento Guia de Tecnologias educacionais (2011-2012) autoriza o terceiro setor, por meio de ONGs e Institutos a oferta dessa formação.

Acerca da caracterização e da avaliação da formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes no “Programa Além das Letras”, a oferta aconteceu no período de 2008 a 2012, sendo o programa contratado pela secretaria municipal de ensino, o que envolveu as coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras da rede. Na visão simplista das professoras alfabetizadoras, os dados revelam um entendimento de que a formação em pauta atendeu todas as necessidades formativas, uma vez que, visualizam o referido processo como uma ótima iniciativa do município na busca de um aperfeiçoamento na qualidade dos seus profissionais. Nessa ótica, não conseguem perceber que por trás de iniciativas como essa estão implícitos interesses lucrativos beneficiando o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização da formação continuada de professores.

No tocante às mudanças, nas vozes das coordenadoras pedagógicas e das professoras alfabetizadoras, essas são traduzidas sob a forma de um planejamento sistematizado das atividades pedagógicas, as quais abrangem conhecimentos relacionados ao trabalho com as sequências didáticas, os projetos didáticos, as modalidades organizativas dos conteúdos, a produção textual, o diagnóstico dos níveis em que os alunos se encontram no processo de aquisição da leitura e da escrita, e a rotina de leitura em voz alta realizada pelo professor.

Diante dos resultados dessas mudanças sobre a formação desenvolvida pelo programa “Além das Letras”, nos permitimos fazer as seguintes indagações:

- Em que momento é permitido às professoras alfabetizadoras pautarem suas ações pedagógicas no princípio da reflexividade, tematizando a sua prática e transformando-a?
- Ao colocarem em prática as prescrições constantes no programa, pensadas por terceiros, em que momento essas professoras terão autonomia para planejar e executar o seu próprio fazer?

Com essas indagações, queremos trazer à baila reflexões que transcendam à visão otimista de que esses programas ofertados pelo terceiro setor, são propostas salvacionistas para a oferta da formação continuada de professores, desenvolvidas com qualidade.

Ao concluir esse estudo, entendemos que essa pesquisa não conseguiu abarcar toda a complexidade que envolve a formação continuada de professores alfabetizadores. Partindo dessa compreensão, deixamos como contribuição do estudo em pauta, questões que poderão desdobrar-se em outras investigações, em busca de reflexões e produção de conhecimento sobre a temática pesquisada, a saber:

- Por que delegar à iniciativa privada a corresponsabilidade da formação continuada de professores, considerando o histórico de experiências reconhecidamente bem sucedidas nesse âmbito?
- Por que não assegurar a continuidade de programas ofertados pelo MEC, equacionando suas lacunas e aperfeiçoando a sua operacionalização?

Finalizando com essas proposições, nos reportamos agora à pesquisa que desenvolvemos, esperando ter respondido à questão problematizadora anunciada, contribuindo assim, minimamente, com indicadores que possam subsidiar políticas\programas de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. **Revista pedagógica Pátio**, Ano 10, n. 40, nov de 2006/jan de 2007. ISSN 1518-305x.

_____. (Org.) **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto, 1996.

ALFERES, Marcia A. **Formação Continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos**. Coleção da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Prova ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 21 fev. de 2013.

_____. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

_____. Ministério da Educação. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. **Plano de Meta Compromissos Todos pela Educação**. Disponível em: portal.mec.gov.br/.../diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Portaria ME nº 1.328, de 23 de Setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**.

_____. MEC/CNE/CP. **Resolução nº 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia.

_____. **Orientações Gerais do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/.../pdf/.../noveanorienger.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012 MEC** - organização COGETEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 196 p. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016303.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Orientações Gerais**. Brasília, DF. 2005. Disponível em: http://oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf. Acesso 20/03/2015.

_____. **Portaria nº 867** de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto de Alfabetização na Idade Certa, 2012. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em 02/04/2015.

_____. **Plano de Meta Compromissos Todos pela Educação**. Disponível em: portal.mec.gov.br/.../diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em 20/10/2013.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=19212>. Acesso 15/10/2013.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores: Coletânea de textos**. Módulo 3. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso: 09/01/2015.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores: Documento de apresentação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso: 09/01/2015.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores: Guia do formador**. Módulo 1. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso: 09/01/2015.

_____. **Programa de apoio a leitura e escrita praler: guia geral**. Brasília DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em 15/01/2015.

_____. **Programa de apoio a leitura e escrita praler: caderno teoria e prática 5**. Brasília DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp5.pdf>. Acesso em 15/01/2015.

_____. **Pró letramento matemática, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia do curso**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12616&Itemid=850. Acesso 09/01/ 15.

_____. **Manual do pacto. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso 03/04/2015.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em :<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CANDAU, Vera . M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZIKAMI, Maria das Graças N. (Org's.) **Formação de professores: tendências atuais** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9.394/96. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. DE A. (Org,s.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ELLIOT, J. **La investigación-acción em educación**. Madrid: Morata, 1990.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Helena, Costa, Lopes, de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2014.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, B. A. A análise das políticas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37. Jan/abril de 2008.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba de Sá; MARLI E. D. **A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**: UNESCO, 2011.

GEBRIM , Virginia Sales. **A difusão dos saberes e práticas escolares na Pedagogia Nova: O livro como dispositivo estratégico**. Educativa , Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. **Revista pedagógica Pátio**, Ano 10, n. 40, nov. de 2006/jan de 2007. ISSN 1518-305x. p. 8-11.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO AVISA LÁ. Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/quem-somos/>. Acesso em: 20/06/2014.

_____. **Programa Além das Letras**. Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em: 10 mar. 2014.

IBGE. **Indicadores de desenvolvimento sustentável** - Brasil 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/geociencias/recursosnaturais/ids/ids2010.pdf. Acesso em: 22 fev. 2013.

LIMA, Claudia Maria de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA): um resignificar da prática docente?** Dissertação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande: MS 2007. 114 f.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor In: palestra **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, SP: SINPRO: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Palestra. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 13 de janeiro de 2014.

_____. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização- escola**. Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Porto, v. 4, n. 1. ,1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POLIMENTO. M. do C. A de M. A formação continuada de professores: tendências atuais In: Leite, S. A da S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

RAMOS. Marilú Dascanio. DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira. **O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação**.

Maringá, PR: Acta Scientiarum, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/15828>. Acesso em: 12 de março de 2014.

RANA, Débora. **Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. Dissertação (PUC). São Paulo: 2012. 187p.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2010. 139 f.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org's.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. IN: GRANVILLE, Maria Antonia. (Org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____.et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

CHÕN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo desig para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. Madri: Morata, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'ÁVILA, Cristina (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A aventura de formar professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____.Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? VEIGA, Ilma Passos Alencastro. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.4).

VIEIRA, L. Albuquerque M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. rev. Fortaleza: Edição Demócrito Rocha, 2002.

XAVIER, Caroline. **As políticas de formação de professor nos anos 90**: o curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas / - Campinas, SP: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469789>>. Acesso em 18 jun. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Questionário pertinente aos dados pessoais e profissionais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): **Programa "Além das Letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO.**

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo:

1.2 Idade:

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Formação Acadêmica:

2.2 Instituição em que se formou e a modalidade (Pública, Privada, Presencial, EAD, outras):

2.3 Tempo de serviço no magistério:

2.4 Tempo de serviço em classe de alfabetização:

2.5 Tempo de atuação como formadora em outros Programas:

2.6 Tempo de atuação como formadora no Programa “Além das Letras”

APÊNDICE “B”

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado às coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO, para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): **Programa “Além das Letras”: um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO.**

1 - DADOS REFERENTES AO PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS”

Sujeitos	Questão 1: Você tem informação de como o Programa “Além das Letras”, bem como os materiais da formação foram elaborados?
C.A	Como foi construído o programa e o material, eu não tinha esse conhecimento aprofundado. Tinha noções que o trabalho que estava sendo feito atendia um referencial do MEC.
C.B	Sim. O Programa e os materiais foram criados pelo Instituto Avisa Lá, que tem uma escola modelo, onde desenvolvem e testam seus métodos de ensino.
C.C	Sim. A princípio era o Instituto Avisa Lá que fazia consultoria à secretaria de educação por meio das formadoras, que por sua vez faziam consultoria para nós, formadora local. As formadoras da SEMED expuseram que o programa era um modelo de formação continuada do Rio Grande do Sul que deu certo e o Instituto descobriu que esse tipo de formação, o coordenador local trabalhar diretamente com a sua comunidade, com seus professores, era uma forma que dava certo. Como deu certo lá, o instituto resolveu oferecer para outros municípios.

Sujeitos	Questão 02: Quais foram as suas atribuições no Programa “Além das Letras” (Além dos encontros de formação)?
C.A	Trabalhar com professores a formação continuada; acompanhar a tematização da prática em sala de aula; preparação da pauta e relatórios.
C.B	Diagnóstico dos alunos quanto ao conteúdo; visita em sala de aula; acompanhamento do planejamento dos professores e formação.
C.C	Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores, para que de fato houvesse uma mudança na prática diária.

Sujeitos	Questão 03: Você recebeu formação específica para atuar no Programa “Além das Letras”? Especifique:
C.A	Sim. A formação com a equipe de profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).
C.B	Sim. Encontros e estudos com os formadores municipais e assessoria quanto a dúvidas sobre o conteúdo.
C.C	Sim. A cada encontro realizado na escola, recebia formação prévia da equipe da Secretaria de Educação – SEMED. Lá eram feitas reflexões dos conteúdos a serem debatidos com o grupo, ou seja, o formador participava da formação nas mesmas condições que o professor.

Sujeitos	Questão 04: Quais foram as dificuldades encontradas?
C.A	A dificuldade muitas vezes ocorre da mudança dessa prática que a gente vem construindo ou que a gente teve uma formação universitária em cima de uma determinada prática, então mudar isso dá um novo olhar para uma situação nova, ela requer de cada pessoa uma disponibilidade para o que ela achava que estava pronto e acabado e reconstruir de forma diferente, então alguns professores ainda resistem, as vezes as mudanças. Então essa é a dificuldade, ela é a longo prazo. O novo requer da minha parte mais tempo, mais estudo, mais disponibilização pra isso, o que aprender, como aprender, tudo isso requer muito, mas eu acredito que, até assim, como formadora eu vejo um grande avanço, se eu tenho hoje 4 ou 5 professores que ainda resistem, timidamente eles demonstram avanços.
C.B	As dificuldades encontradas foi por parte dos docentes em resignificar a sua prática de sala de aula.
C.C	A princípio, a falta de aceitação da formação continuada. O professor falou que é formação, já tem uma certa rejeição. Depois, organizar o tempo dessas formações, que de início não tinha garantido no calendário, mas depois que passou a ser garantida a aceitação foi boa a organização começou a melhorar.

Sujeitos	Questão 05: Em relação à prática pedagógica, o que os professores alfabetizadores não faziam antes e passaram a realizar a partir da formação no Programa “Além das Letras”?
C.A	Bem, o que eles não faziam antes, por exemplo, partia do momento em que eles planejavam uma aula, essa aula era planejada assim: pegava o caderno, de um ano pra outro, copiava os mesmos conteúdos de forma solta, fragmentada, sem analisar e a partir da formação os professores perceberam que era muito interessante ele trabalhar com as modalidades organizativas, foi uma grande mudança, por exemplo, quando o professor vai fazer uma sequência didática, como trabalhar isso de forma que não fique totalmente uma situação estanque, solta, também ampliando assim, a condição do professor de registrar o que faz, a parte escrita, a parte de registro, essa parte para os professores

	<p>ainda é muito complicada, quando você tem que fazer um relato como foi o desenvolvimento do projeto, então, a gente aprendeu a falar muito e escrever pouco, isso aí começou a ampliar, avançar, principalmente essa questão de perceber, por exemplo, quando eu trabalhei lá no “Além das Letras” a parte de produção de texto, sempre a produção de texto vinha através de uma figurinha lá, um ônibus, as crianças dando tchau pela janela, em cima daquela figura escrevia-se um texto, o texto pobre, sem nenhuma situação. Então, o que eles perceberam a partir desse trabalho, essa mudança foi muito grande na produção de texto, eles perceberam que não se dá o que não se tem, eu não posso pedir um texto apenas a partir de uma imagem, uma figura, o quanto é importante eu repertoriar o meu aluno, dar condições para ele escrever sobre algo, essa foi uma mudança muito boa. Eles poderiam escrever sobre qualquer assunto (alunos) desde que o professor tivesse debatido, tivesse conhecimento, que o professor tivesse argumentado com eles sobre esse assunto, pesquisado, a partir daí eles tinham material para escrever. Essa foi uma mudança que eu percebi.</p>
C.B	<p>Os docentes refletiram sobre suas práticas e entenderam a necessidade de uma atualização da prática em sala de aula. O que eles não tinham na sua prática diária, que hoje é possível perceber na escola é fazer leitura em voz alta para os alunos, fazer um planejamento da leitura em voz alta com os objetivos, fazer entender a leitura em voz alta não só como um deleite, mas como um conteúdo necessário para que os alunos tivessem um modelo de leitor em sala de aula. O uso de rotina para as aulas, a realização de diagnósticos para identificar o desenvolvimento individual de cada aluno, atividades individualizadas de acordo com o nível de alfabetização de cada aluno, agrupamento dos alunos em sala de aula e produção de textos nas classes de alfabetização, que antes não tinha.</p>
C.C	<p>A princípio, o conteúdo leitura, leitura em voz alta. Antes quando se falava leitura em voz alta, os professores falavam: mas e os conteúdos? Eles não conseguiam ver os objetivos da leitura em voz alta, onde a criança vai desenvolver o comportamento leitor. Com o tempo eles perceberam que essa leitura em voz alta é um conteúdo. Não é só ler para acalmar as crianças, ler porque eles estão fazendo bagunça. Outra coisa, os critérios referentes ao diagnóstico, antes a gente sabia que tinha que fazer diagnóstico, ler o diagnóstico, mas tinha professores, que nem lê o diagnóstico não conseguia. Sobre a produção textual, o professor passou a ter um olhar mais reflexivo, passou a subsidiar os alunos para que a produção de texto aconteça, tem que ser uma coisa dentro do contexto, não pode ser uma coisa fora, dá um desenho que a criança nem conhece e manda produzir do nada. O professor mudou a postura dele.</p>

Sujeitos	Questão 06: Descreva em que medida o Programa “Além das Letras” contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores em sua escola:
C.A	Através do Programa “Além das Letras” os professores passaram a refletir sobre a prática da escrita e da leitura na alfabetização, através de modalidades organizativas, projetos e sequências didáticas, na qual os alunos avançaram significativamente na produção de textos e na compreensão da leitura.
C.B	Foram muitas coisas. 1º: Utilização das rotinas; 2º: Utilização de diagnóstico; 3º: Adequação de atividades pedagógicas a cada aluno; 4º: Agrupamentos de alunos em sala de aula; 5º: Organização do tempo didático em sequências didáticas, projetos etc.; 6º: Como escrever e desenvolver projetos; 7º: Cantinho para leitura; 8º: Como ensinar produção de texto; 9º: Expectativa de aprendizagem dos alunos; 10º: Como avaliar os alunos; 11º: Classificação dos alunos nas hipóteses de leitura e escrita; 12º: Hábito dos professores lê para os alunos diariamente; 13º: planejamento da leitura em sala de aula.
C.C	As formações do Programa “Além das Letras” vieram contribuir para mudança de conceito a cerca dos conteúdos refletidos e de que forma a criança aprende. Hoje sabemos a importância do diagnóstico e os critérios para que o mesmo seja confiável. A importância da leitura em voz alta na construção do comportamento leitor. Que a produção escrita depende das condições didáticas oferecidas aos educandos entre muitos outros discutidos nos encontros, portanto, observa-se que não se trata de algo novo, mas sim, uma nova maneira de olhar a prática pedagógica. É visível que houve mudanças na prática dos professores, mas ainda estamos longe de uma excelência na prática pedagógica. As mudanças ocorrem em longo prazo.

APÊNDICE “C”

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Questionário pertinente aos dados pessoais e profissionais das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): **Programa "Além das Letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO.**

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.2 Idade:

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Formação Acadêmica: Magistério () Superior ()

2.2 Instituição em que se formou e a modalidade (Presencial, EAD, Pública, Particular, outras): _____

2.3 Tempo de serviço no magistério:

2.4 Tempo de serviço Em classe de alfabetização:

Outras: Citar:

APÊNDICE “D”

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado às professoras alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): **Programa “Além das Letras”: um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO.**

1DADOS REFERENTES AO PROGRAMA “ALÉM DAS LETRAS”

Sujeitos	Questão 1: Exemplifique como as atividades da formação do Programa “Além das Letras” eram colocadas em prática.
P.A	Tudo que era colocado na formação continuada era muito cobrado pela coordenação dentro da sala de aula, claro que tinha que ser bem adaptado, a realidade dos nossos alunos é bem diferenciada do material que é fornecido, a criança tem várias hipóteses dentro de uma mesma série, e eu questionava muito na formação, que não existia uma sala homogênea, era muito heterogênea, tinha que se trabalhar de várias formas, adaptar aquela atividade para vários níveis dentro de uma única sala. Eu lembro que foi trabalhado no “Além das Letras” a questão da leitura e da produção, sempre focando no professor como escriba, porque as crianças ainda não estavam no processo de produzir um texto enriquecido. A produção do aluno, porque é muito pobre a produção dos nossos alunos. Então no início foi o professor como escriba para que o aluno tivesse essa orientação de como seria a estrutura de um texto, para que eles pudessem ver como realmente seria um texto enriquecido, padrões, as normas textuais, depois, alguns, já tiveram bastante êxito na construção, eles já reconheciam as características do texto, o que eles deveriam saber na hora de produzir. De início a produção foi em dupla, com agrupamentos, depois que já estavam dominando, mais para o fim do ano, eles passaram a produzir individualmente, então, foram muitas etapas colocadas.
P.B	Geralmente os professores da formação traziam a atividade, até mesmo os temas que a gente trabalhava e depois a gente fazia em sala de aula e passava em forma de relatórios e até mesmo falando como foi realizada a atividade, como era efetivada a atividade em sala de aula. A gente trabalhou muito com leitura em voz alta, as formadoras perguntavam como foi feito e quais as leituras escolhidas, a gente trabalhou também com reescrita de texto, a reescrita de texto foi bem interessante porque tinha uma ideia e aí a gente fazia no quadro, na sala e trazia a produção das crianças para os encontros.
P.C	A questão da leitura em voz alta, a leitura geralmente para dar um repertório para a criança produzir, embora se fez e faz muito a

	leitura para o deleite, na maioria a leitura tem um intencionalidade. Utilizamos quadrinhas, tirinhas, relatos de memória, relatos reais.
P.D	A produção de texto foi um tema que me ajudou bastante, no método antigo a gente ficava meio sem saber o que fazer com a criança quando apresentava um texto mal elaborado. A gente aprendeu a dar condições didáticas, organizar o nosso trabalho em sequências didáticas. Hoje eu não consigo a de outra forma, meu trabalho todo é em cima de produção de texto. A produção de texto foi a que eu mais usufruir.
P.E	A maioria era através de projetos que a gente aplicava em sala, ou atividades normais, textos de memória e foi muito proveitoso.
P.F	As atividades colocadas em sala de aula eram aplicadas a partir de textos lidos e debatidos nos encontros, e depois algumas atividades viravam relatos de experiência. A gente sempre ficava com uma tarefa para fazer e retornava com ela no outro encontro.
P.G	Um exemplo que tenho, é um projeto que nós elaboramos, chamado mala viajante, onde fizemos uma mala com a caixa, colocamos dentro variados livros de história, de variados gêneros, o aluno levava para casa e escolhia um desses livros, lia com a família, alguém ajudava ele, alguns ainda não liam, os que liam, na sala apresentava o que leu para os colegas.
P.H	Nos encontros eram feitos grupos, depois todos faziam a socialização, sempre eram expostas as atividades aplicadas em sala de aula.

Sujeitos	Questão 2: Como o coordenador pedagógico lhe auxiliava e acompanhava essas atividades?
P.A	O acompanhamento na verdade ele era mais através do plano, porque tudo que a gente faz na sala tem que tá no plano. A coordenadora era muito acessível, desta forma estava sempre questionando se não estava precisando de nada, se estava tudo bem em sala. Ficava muito visível que a preocupação da coordenadora era fazer com que o professor alcançasse o êxito.
P.B	Geralmente, sempre no próximo encontro, tinha formação, era dado o tema ou sugerido que a gente trabalhasse, e geralmente no próximo encontro era cobrado o que foi realizado, era discutido.
P.C	Geralmente e infelizmente o coordenador das escolas municipais tem muita coisa burocrática para preencher, não é falta de vontade deles, eles nos auxiliam o máximo em projetos e tudo mais, mas essa cobrança da secretaria de educação...eles querem ter qualidade sem dar condições. Eu trazia o meu material na sala da coordenadora, ela olhava, ia à sala conversar com as crianças, discutia a questão de cada criança, perguntava se eu estava precisando de algo, me ajudava a repertoriar mais as crianças, mas geralmente eu trazia o meu material e ela lia, todas as produções das crianças.
P.D	Dava o suporte no encontro, discutia como ia fazer, tirava

	dúvidas. Planejava e apresentava para o coordenador, ele corrigia, observava, dava sugestões, na aplicação também sempre estava junto, mesmo para ajudar registrar por meio de filmagens e fotografias.
P.E	Ela explicava como seria a aplicação, a gente aplicava e depois devolvia como foi, como os alunos entenderam o conteúdo. A maioria das vezes era uma prestação de contas.
P.F	Ela dava assistência, ela participava, esclarecia tirando dúvidas, principalmente acompanhando os grupos, sempre solicitava que a gente relatasse as atividades de sala e passar pra ela.
P.G	Cada professor desenvolvia as atividades com sua turma e o coordenador acompanhava o desenvolvimento do projeto e verificava o que o professor estava precisando e assim nos ajudava.
P.H	Através de relatórios, por exemplo, as atividades que seriam realizadas em sala depois das formações e era cobrado o resultado final, então sempre anotava e passava pra ela e outras vezes ela presenciava através de filmagens, ia à sala para filmar o dia da atividade.

Sujeitos	Questão 3: O que você não fazia antes em sua sala de aula e passou a realizar a partir da formação do Programa “Além das Letras”?
P.A	A formação cobra muito leitura, leitura para o deleite, passei a fazer essa leitura para que os alunos pudessem ouvir a estrutura do texto, ficou que meio cobrado pelo programa e a coordenadora ainda cobra, ela quer nome do livro etc, hoje pra mim já é natural fazer.
P.B	Leitura em voz alta todos os dias, e valorizar muito a produção da escrita dos alunos, que as vezes a gente se preocupava muito com a questão da ortografia e depois da formação a gente aprendeu a valorizar o que os alunos queriam passar para gente, até mesmo uma ilustração, antes não entendíamos isso como uma produção de texto.
P.C	A leitura simplesmente pelo deleite, antes era para cobrar gramática, era para cobrar uma interpretação através de desenho, então eu comecei a ler vários gêneros textuais, poesias, letras de música, piadas, anedotas, não tinha o costume de fazer isso antes.
P.D	Muita coisa. Eu mudei totalmente a minha prática. Eu posso dizer que não tem nem comparação o antes e o depois, acho que eu fui uma das professoras que mais me envolvi. De modo geral foi a organização do trabalho.
P.E	Fazer leituras diárias a gente sempre faz, mas foi mais intensiva depois do “Além das Letras”, a leitura foi algo que ficou.
P.F	Leitura em voz alta, que foi muito boa e a gente faz até hoje, leitura em voz alta feita pelo professor virou uma rotina, diagnóstico, mudou muito aqui, gêneros textuais, que a gente aprendeu muito sobre como trabalhar os gêneros textuais, que antes a gente lia qualquer leitura..

P.G	Eu passei a executar mais projetos, porque antes raramente fazia alguns projetos.
P.H	Uma das prioridades foi a sondagem, diagnóstico frequente, já acontecia, mas passou a acontecer muito mais depois do programa “Além das Letras” e a leitura em voz alta também, antes eu lia umas três vezes por semana e depois passou a ocorrer todos os dias.

Sujeitos	Questão 4: O Programa “Além das Letras” encerrou-se em 2012, que ações permaneceram até hoje em sua prática pedagógica que foram apreendidas na formação?
P.A	A leitura foi uma coisa que eu não fazia e ficou, a questão do professor como escriba.
P.B	Novamente falando: a leitura em voz alta e a produção de texto.
P.C	A questão de trabalhar com vários gêneros textuais, geralmente íamos só pelo livro didático, e a gente não buscava outros e também a questão de repertoriar o aluno, por exemplo, você trabalha o gênero textual reportagem, daí me baseava no livro executava atividades e avaliação. Agora não, eu pego vários, eu fico bastante tempo explorando aquele material, para depois eu pedir a produção.
P.D	Leitura em voz alta, a organização do trabalho em sequências, projetos didáticos, leitura permanente, produção de texto com condições didáticas para o aluno produzir.
P.E	Principal é a leitura, mas tem outras atividades que a gente continua aplicando.
P.F	São muitos conteúdos, mas a leitura em voz alta, produção de textos foi o que mais ficou.
P.G	Continuo a fazer variados projetos e algumas sequências didáticas.
P.H	Diagnóstico, a gente faz frequentemente, anotar tudo depois das atividades das crianças e a leitura que continua todos os dias.

Sujeitos	Questão 05: Descreva em que medida o Programa “Além das Letras” contribuiu para a sua prática pedagógica.
P.A	Todos esses programas de qualquer modo nos traz aprendizado. No meu caso, que leciono para o 5º ano, tinha que fazer uma adaptação dos conteúdos ministrados, mesmo assim, muito contribuiu na minha prática.
P.B	Todo o conteúdo trabalhado neste programa foi e é de grande importância para nós alfabetizadores. Isso nos faz repensar a nossa prática. A cada nova atividade que eu executava conseguia obter bons resultados.
P.C	O Programa “Além das Letras” contribuiu muito para a minha prática pedagógica. Em relação à produção de texto, quando eu trabalhava com os alunos não oferecia muitas condições didáticas, o que tornava os textos muito pobres e eu ficava sem saber o que fazer.

	<p>A organização do meu trabalho em projetos e sequências me ajudou a obter mais segurança, pois eles nos fornece todos os passos e orientações a serem seguidas.</p> <p>Os conhecimentos relacionados a trabalhar e desenvolver o gosto pela leitura também me ajudaram. Tudo isso e outros conhecimentos não citados me ajudaram a melhorar o desenvolvimento de meus alunos e tornar as aulas mais agradáveis. Pena que nossas salas são lotadas, o que torna o trabalho mais cansativo e estressante.</p>
P.D	Foi muito bom para diagnosticar a produção de texto. Com os conteúdos foi possível tornar os alunos produtores de texto competente.
P.E	O Programa possui uma excelente iniciativa, porém a realidade das escolas pede uma abordagem um pouco diferenciada. Fora a questão das adaptações, achei o programa super válido para que possamos aprimorar nossa prática em sala e melhorar o aprendizado do aluno.
P.F	Contribuiu para a minha prática pedagógica, trazendo novas ideias onde eu desenvolvi com meus alunos em sala e percebi um avanço muito grande dos mesmos após as atividades propostas pelo programa “Além das Letras”. Esses resultados contribuíram para o meu profissional quanto para a aprendizagem da minha turma.
P.G	Contribuiu na minha prática em sala de aula, ajudando no desenvolvimento dos conteúdos, assim os alunos tinham mais facilidade no aprender.
P.H	Me levou a refletir sobre a prática, principalmente em relação a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, como diagnosticar etc.

Sujeitos	Questão 6: Quais mudanças de comportamento você observou nos alunos a partir da aplicação das atividades sugeridas por meio da formação do Programa “Além das Letras”?
P.A	Eu notei que eles passaram a prestar mais atenção nos detalhes, antes eu via uma pobreza, muito pobre os textos, era uma vez um menino, o menino ia na floresta, era tão pobre que não tinha ligação nenhuma uma frase com a outra, não tinha uma sequência no texto. Depois que passei a trabalhar, tanto gêneros e a construção do texto, eu percebi que eles davam atenção a vírgula, coisa que antes nem sabiam que existia, a pontuação no texto. As principais características foram na construção da escrita, eles já estavam mais atentos a ligar uma coisa na outra.
P.B	Sim. Quando a gente inicia a leitura em voz alta os alunos não escutam no início, não se preocupam muito com essa parte. Como já virou uma rotina, então todos os dias a gente faz a leitura em voz alta, geralmente esses textos são escolhidos no planejamento, então, quando a gente faz a leitura eles ficam muito atenciosos, muito preocupados, assim, se não fizer a leitura

	eles cobram, tem que começar a aula fazendo a leitura e, a produção de texto contínuo fazendo também.
P.C	Eu acho que quando você muda, a criança também muda. Se eu comecei a repertoriar melhor o meu aluno, ele vai pegar mais gosto para fazer.
P.D	Eu pude observar que tanto as turmas que eu peguei no ano seguinte quanto a minha que deixei, os professores começavam a elogiar, que escreviam bem, que estavam mais empolgados.
P.E	A visão da leitura, eles tiveram mais interesse.
P.F	Depois que você pratica bastante a leitura com o aluno, ele vai ter comportamento leitor, ele presta mais atenção, aprende mais. O comportamento leitor dos alunos mudou completamente. Hoje nós temos mais compromisso e a gente pode ver o resultado final na criança.
P.G	Os alunos começaram a inserir a família nas atividades propostas, por exemplo, como eu já disse anteriormente, quando mandávamos a mala a família ajudava e assim estavam participando e ajudando eles na leitura, que é muito importante na alfabetização.
P.H	Eles se interessaram mais pela leitura, ler mesmo sem saber ler convencionalmente.

Sujeitos	Questão 7: Você considera que houve melhoria na aprendizagem dos alunos a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “Além das Letras”? Se sim, de que forma?
P.A	Teve sim. Eu achei que teve melhoras em todos os sentidos, você consegue trabalhar dentro da proposta do “Além das Letras” de forma interdisciplinar, então não foi somente na produção de texto, teve várias outras coisas que eles não davam atenção e através do conteúdo eles acabaram indo para outros lados, eu vi que teve.
P.B	Houve avanço, principalmente na questão dos alunos colocarem a ideia deles no papel e a gente valorizando essa ideia.
P.C	Eu acredito que sim, só da criança ter o prazer de fazer, eu acredito que sim.
P.D	Eu acredito que sim. Eu apliquei as atividades e observei isso, é claro que tem algumas coisas que não dá pra gente aproveitar, as vezes a gente tenta mais não dá certo, mas assim de um modo geral eu posso dizer que 90% do curso eu aproveitei .
P.E	Sim. Através do aprendizado dos alunos, na criatividade, na produção de textos.
P.F	Eles têm muito mais conhecimento, principalmente para as atividades voltadas à leitura. Nós cobramos muito mais e eles levam mais a sério.
P.G	Sim, através dos projetos e sequências didáticas que elaborávamos e desenvolvia com a turma, portanto, podíamos perceber avanços no aprendizado dos alunos.
P.H	Sim. Eles conseguiram entender o que a gente passava pra eles,

	houve ações muito importantes que eles gostaram e que no final percebemos que eles conseguiram entender o que a gente estava passando.
--	--

Sujeitos	Questão 8: Qual a sua opinião quanto ao Programa “Além das Letras” ter sido comprado pelo município?
P.A	Nos ajuda na prática pedagógica
P.B	Foi de grande importância para a nossa prática pedagógica. Adquirimos a teoria onde colocamos em prática e obtivemos ótimos resultados
P.C	Foi uma ótima iniciativa, pois muitos conhecimentos/sugestões deram certo para ser aplicado em sala de aula, eu diria que 85%.
P.D	Sem resposta
P.E	É importante buscar o aperfeiçoamento e o município sabe dessa necessidade, por isso busca capacitação de excelência.
P.F	Uma forma de investimento voltado para a educação na formação dos professores e na prática desenvolvida em sala de aula com os alunos.
P.G	Muito bom, pois o município está investindo na qualidade de seus profissionais.
P.H	O Programa é interessante, mas não tenho opinião a respeito da compra do Programa.